Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9979155
Centre d'intérêt : 550

Pereira, Roger

L'approche affective et son incidence sur le climat disciplinaire de la classe / par Roger Pereira. -- [Hull?] : R. Pereira, 1990.
133 f. ; 28 cm + appendices (3 enveloppes ; 31 cm)

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Ce mémoire a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du Programme de maîtrise en éducation de l'UQAR. Bibliogr. : f. 127-133. Dépouillement : Appendice 1 : Le questionnaire Dawoud-Cété -- Appendice 2 : Le test PERPE -- Appendice 3 : Le questionnaire sur les activités

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Rimouski. | Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Comportement de l'enseignant | Comportement de l'adolescent | Comportement affectif | Relations maître-élèves | Discipline | Participation de l'étudiant | Questionnaire | Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Test PERPE

Le but de la recherche est de savoir dans quelle mesure la mise en œuvre d'une approche affective spécifique augmente le degré de satisfaction des élèves au niveau secondaire et contribue à diminuer les problèmes de discipline. L'approche affective consiste en général, pour l'enseignant à valoriser chacun des élèves de son groupe en se montrant plus disponible et en favorisant l'implication de chacun dans le fonctionnement de la classe. L'expérimentation de cette approche a été effectuée auprès de quatre classes d'élèves du secondaire, soit 120 élèves au total, durant la période qui couvre les mois de janvier à mai. Les données ont été recueillies à l'aide de trois instruments : 1. le questionnaire Dawoud-Cété sur la perception des élèves du dérangement occasionné par les problèmes de discipline, 2. le test PERPE pour mesurer les perceptions qu'ont les élèves de la relation maître-élève, 3. un questionnaire sur le vécu des activités par les élèves. L'analyse des résultats n'a pas révélé de différence statistiquement significative en ce qui concerne la satisfaction des élèves. Pour ce qui est des problèmes de discipline, les résultats n'ont pas montré de différence significative en matière de fréquence des problèmes de discipline. Par contre, ils ont montré une différence positive en ce qui concerne le degré de dérangement occasionné par les problèmes de discipline.

Type de document

1070153

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ROGER PEREIRA

CE MÉMOIRE A ÉTÉ RÉALISÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DE L'UQAR

L'APPROCHE AFFECTIVE ET SON INCIDENCE SUR LE CLIMAT DISCIPLINAIRE DE LA CLASSE

AVRIL 1990

RECONNAISSANCE

Nous tenons à adresser nos plus vifs remerciements au Professeur Mamdouh Dawoud, notre directeur de thèse, pour son assistance constante ainsi que pour sa patience tout au long de notre travail.

Nos remerciements vont aussi à Monsieur Robert Morin, directeur de la Polyvalente Nicolas-Gatineau, qui s'est montré ouvert à notre recherche, ainsi qu'à tous nos élèves qui se sont prêtés de bonne grâce à notre expérimentation.

TABLE DES MATIÈRES

RECONNAISSANCE ii

TABLE DES MATIÈRES iii

LISTE DES TABLEAUX vi

INTRODUCTION 1

I- La réalité vécue 1

II- Définition des concepts d'indiscipline et de discipline 7

CHAPITRE I. DÉFINITION ET ANALYSE DE LA PROBLÉMATIQUE 10

1. Analyse du problème tel que ressenti par le chercheur 10

2. L'objectif de la recherche 18

3. Le but de la recherche 21

CHAPITRE II . LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE .. 24

1. Le bien-fondé d'une étude sur les problèmes de discipline 24

2. L'importance d'une approche affective 28

3. Les principes qui sous-tendent la recherche 37

4. Les caractéristiques susceptibles d'aider l'enseignant dans le traitement des problèmes de discipline 45

a) Les caractéristiques affectives 45

b) Les caractéristiques cognitives 54

CHAPITRE III. LA MÉTHODOLOGIE 61

1. L'échantillon 62
2. Le devis expérimental 63
3. Les limites de la recherche 65
4. La description des variables indépendantes 65
4.1 L'approche traditionnelle 65
4.2 L'approche affective 72
5. La description des variables dépendantes 76
5.1 La fréquence des problèmes de discipline 76
5.2 Le dérangement 77
5.3 La satisfaction 77
6. La description des instruments de mesure 77
6.1 Le questionnaire Dawoud-Côté 77
6.2 Le test PERPE 80
6.3 Le questionnaire sur les comités et les activités 85

CHAPITRE IV. L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTAION DES DONNÉES 87

1. L'administration des tests utilisés 87
2. Les résultats de l'expérimentation 89
2.A Les différences statistiques selon l'analyse de variance et le test-t 89
2.B Les fréquences simples des pré et post-tests 94
2.B.1 L'interprétation des tableaux 3 et 4 ... 94
2.B.2 L'interprétation des tableaux 5 et 6 .. 100
2.B.3 L'interprétation du tableau 7 110
2.B.4 Le tableau 8 sur les activités 112
3. D'autres éléments d'explication des résultats 115

CONCLUSION 121

BIBLIOGRAPHIE 134

APPENDICES 134

1. Le questionnaire Dawoud-Côté 134

2. Le test PERPE..... 135
3. Le questionnaire sur les activités..... 136

LISTE DES TABLEAUX

Tableau ..... Page

1. différences statistiques pour la fréquence et le dérangement 90
2. différences statistiques pour la satisfaction réelle et souhaitée 95
3. discipline: fréquence et dérangement (groupe total) 96
4. discipline: fréquence et dérangement (par classes) 97
5. satisfaction: ensemble des fréquences (gr. total) 101
6. satisfaction: ensemble des fréquences (par classes) 102
7. fréquence sur totaux 111
8. activités 113

INTRODUCTION

1) LA RÉALITÉ VÉCUE:

L'école secondaire, de nos jours, jouit d'une bien triste réputation. Louis-Philippe Boucher et Jacques Ouellet (1984) font état des nombreuses et diverses critiques adressées aux grandes écoles secondaires du Québec: ils mentionnent, entre autres choses, leur climat dépersonnalisant, leur manque de relations personnelles et d'encadrement, leur fonctionnement peu adapté aux besoins individuels des élèves, le faible rendement des élèves.[1] La plupart des enseignants trouvent que l'enseignement y est difficile en raison des nombreux problèmes de discipline; les élèves y sont agités et l'énergie investie dans la tâche éducative est telle que d'aucuns, en raison du stress, estiment que le métier d'éducateur dans les écoles secondaires ne devrait durer tout au plus que 15 ans. Dunham (1976) (in C. Kyriacou et J. Sutcliffe (1978)) a attiré l'attention sur la prépondérance du stress chez les enseignants. Il indique même qu'un stress sévère gagne de plus en plus

d'enseignants. Les mêmes Kyriacou et Sutcliffe (1978) avaient défini le stress des enseignants comme une réponse à des états émotionnels négatifs résultant de leur travail lui-même.[2] Milbrey Wallin McLaughlin (1986) fait de son côté remarquer l'existence d'un système éducationnel parallèle constitué d'enseignants incapables d'enseigner pour la raison qu'ils éprouvent un profond sentiment d'échec personnel dû au fait que l'action d'enseigner entraine pour eux un lot de frustration, une absence de gratification et une intolérable difficulté. Un certain nombre, encore que talentueux, abandonnent la profession et un nombre appréciable de ceux qui restent développent, d'après lui, l'indifférence du cynisme.[3]

Louis-Philippe Boucher (1986) signale que les flèches décochées contre l'école secondaire viennent de toutes parts: des élèves, des intervenants scolaires, des parents, des observateurs avertis, ainsi que des journaux.[4] Les parents dénoncent le laisser-aller des écoles secondaires et veulent que les administrations scolaires ainsi que les enseignants assument leurs responsabilités et trouvent enfin une solution à cette situation qui a bien trop duré. Le ministère de l'Éducation (1979) s'en fait d'ailleurs l'écho, parlant "d'une nécessaire relance du système scolaire québécois",

en vue d'une qualité accrue de l'enseignement qu'on y dispense.[5] Il est bon de noter que ce document du Ministère a été rédigé après une vaste consultation publique. "... chaque personne ou groupe intéressé a pu exprimer ses aspirations, voire ses doléances, et proposer les correctifs jugés appropriés aux insuffisances du système scolaire." Un peu plus loin, nous lisons ceci: " Il s'agissait pour nous de dresser le bilan de la situation, particulièrement sous l'angle de la qualité de l'enseignement et d'amorcer la relance et, le cas échéant, les redressements que souhaitent les usagers, les éducateurs et les administrateurs du système scolaire. Ce désir de renouveau s'est manifesté de façon très explicite ces dernières années".[6] Les parents associent d'ailleurs ce phénomène, devenu international, à une philosophie du laisser-faire devenue à la mode depuis les soubresauts du mouvement de mai 1968. Selon eux, la liberté a été confondue avec la licence, voire avec l'anarchie; les adultes ont pris peur face à une situation devant laquelle ils se trouvaient démunis; les jeunes, quant à eux, se montrent davantage sujets de droits que de devoirs.

Les directions scolaires, alertées par l'opinion publique, les émissions de télévision comme "Droit de

parole" et les médias en général veulent mettre en avant une politique de supervision scolaire et souhaitent que les enseignants fonctionnent à l'intérieur d'une structure cohérente apte à se traduire par un degré d'efficacité et de rentabilité acceptable. C'est du moins la politique énoncée par la direction de la Polyvalente Nicolas-Gatineau où nous enseignons (priorités de l'année scolaire 1987-1988). Cette nouvelle politique mettant en avant la supervision a été présentée comme un élément essentiel de la tâche pédagogique de la direction, concurremment avec la tâche proprement administrative.

Le ministère de l'Education, lui-même, veut s'assurer que les programmes définis soient vus et qu'une formation de base solide soit donnée aux élèves, sans égard aux différentes expériences pédagogiques mises de l'avant par les écoles et les enseignants.

> Au cours des quelque dix dernières années, l'adoption des programmes-cadres dans un bon nombre de disciplines a conduit à une situation problématique. Le ministère, en mettant de l'avant de tels programmes qui ne présentaient que des lignes très générales quant aux objectifs de formation et aux contenus d'apprentissage, remettait aux commissions scolaires la responsabilité de développer localement des programmes institutionnels qui compléteraient et détailleraient les programmes-cadres. Bon nombre de commissions scolaires, parmi les mieux nanties, ont réussi à s'acquitter raisonnablement de cette tâche. Par contre, de nombreuses autres, plus petites et moins riches en ressources humaines et financières, n'ont pas pu faire face

> à la situation de façon satisfaisante...un bon nombre d'enseignants du Québec sont restés aux prises avec des programmes-cadres les laissant dans l'incertitude, les obligeant à se tirer d'affaire avec des moyens de fortune et qui ne servent pas toujours les élèves.

Il s'inquiète, en effet, du nombre croissant d'illettrés fonctionnels à qui pourtant on décerne des diplômes. Des examens spéciaux ont d'ailleurs permis au ministère de l'Education d'en prendre la mesure exacte.

Les élèves d'un niveau plus avancé se plaignent souvent à nous d'être placés dans des classes faibles et, dans des cas par trop évidents, de devoir apprendre dans un climat peu favorable à l'apprentissage. Notons d'ailleurs que l'élève avancé ayant terminé avant les autres et n'ayant rien d'autre à faire peut devenir une source d'indiscipline.

Beaucoup de parents dont les moyens le permettent regardent du côté des écoles privées. Ce n'est pas nécessairement que les enseignants y soient plus compétents; mais ils reconnaissent à ces écoles privées un régime pédagogique mieux structuré et une attention plus stricte à la question disciplinaire. Les listes d'attente des écoles privées s'allongent d'année en année, ce qui inquiète les syndicats et tout autant les responsables de l'enseignement public.

Cet engouement pour des écoles où règne la discipline pose plus que jamais avec acuité la question de savoir ce que l'on entend au juste par le mot "discipline". Il semble donc indispensable de s'y attarder et d'en préciser les contours notionels.

Si, pour l'enseignant, la meilleure façon de prévenir les problèmes de discipline, est d'en savoir la nature exacte, il est tout aussi important qu'il sache, parmi différentes approches possibles, laquelle privilégier.

Les tenants de l'approche affective auraient-ils une définition particulière de la discipline? Devrait-on plutôt dire que, quelles que soient les approches, il existe un minimum sans lequel l'apprentissage scolaire devient impossible ou, à tout le moins, nettement problématique? Dans le cadre théorique de notre recherche, nous mentionnerons justement des auteurs qui parlent du dérangement en classe causé par l'existence de problèmes de discipline et nous indiquerons des recherches concernant la satisfaction qu'ont les élèves de leur enseignant, cette satisfaction étant directement liée à l'absence de problèmes de discipline et de dérangement.

2) DÉFINITION DES CONCEPTS D'INDISCIPLINE ET DE DISCIPLINE:

En dépit des différents choix possibles en ce qui concerne le type de discipline à établir avec ses élèves, il est impératif de savoir ce que l'on entend au juste par discipline.

Pour notre propos, nous nous arrêterons aux deux définitions opérationnelles suivantes de l'indiscipline: celle de J. Lawrence, D. Steed et P.E. Young(1978):

> Un comportement qui interfère sérieusement avec le processus d'enseignement et/ou qui dérange gravement la marche normale de l'école[8];

celle de William J. Gnagey (1981) utilisant les notions d'"inhibiteurs" et de "facilitateurs": il définit les inhibiteurs, après enquête auprès des enseignants d'une école secondaire de 550 élèves

> comme des élèves dont la conduite en classe gâche le climat de classe au détriment des autres camarades. Ils sont relativement destructeurs, non coopératifs et perturbent souvent la classe.

A contrario, les facilitateurs sont définis

> Comme des élèves dont la conduite en classe favorise d'ordinaire au maximum l'apprentissage des autres. Ils sont constructifs et coopératifs et ne dérangent presque jamais la classe.[9]

Celle de Seeman (1988) pour qui un problème de discipline est:

> un comportement (pas simplement l'expression d'un sentiment) qui perturbe (ou a la potentialité de le faire) l'apprentissage du reste de la classe (pas uniquement celui du perturbateur) ou l'enseignant dans les responsabilités que lui confère son rôle (et non pas juste dans ses sentiments personnels).10

Il est bon, toutefois, de faire remarquer qu'il ne faut pas confondre problème de discipline et problème de comportement. En effet, si l'on peut considérer un problème de discipline comme un problème de comportement, on ne peut pas affirmer qu'un problème de comportement est nécessairement un problème de discipline. (Un élève toujours silencieux peut avoir un comportement faisant problème - la timidité par exemple - sans nullement, pour autant, déranger la bonne marche de la classe).

1- BOUCHER, Louis-Philippe et Ouellet, Jacques. "L'impact de la taille de l'école secondaire sur le vécu scolaire". Revue canadienne de l'éducation, vol. 9, no 1, p. 45, 1984.

2- KYRIACOU C. and Sutcliffe J.. "Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms". The British Journal of Educational Psychology, vol. 48, part 2, p. 159, 1978.

3- MCLAUGHLIN, Milbrey Wallin , Pfeifer, R. Scott , Swanson-Owens, Deborah and Yee, Sylvia . "Why Teachers Won't Teach." Phi Delta Kappan, LXVII, 6, p. 420, February 1986.

4- BOUCHER, Louis-Philippe . "L'humanisations de l'école secondaire par l'implantation d'un processus d'auto-développement." Revue canadienne de l'éducation, vol. XI, no 1, p. 55, 1986.

5- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. L'école québecoise, énoncé de politique et plan d'action. Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 11.

6- Ibid., p. 11.

7- Ibid., p. 88.

8- LAWRENCE, J. , Steed, D. and Young, P.E. . "Monitoring incidents of disruptive Behaviour in a secondary school." Durham and Newcastle Research Review, VIII, 41, p. 39 (1978a).

9- GNAGEY, William J. . "High School Facilitators and Inhibitors". The Clearing House, LIV, vol. 54, (April 1981), p. 370.

10- SEEMAN, Howard . Preventing classroom discipline problems, a guide for educators, Technomic Publishing Co. Inc., Lancaster, Pennsylvania, 1988, p. 42.

CHAPITRE I

DÉFINITION ET ANALYSE DE LA PROBLÉMATIQUE

1) ANALYSE DU PROBLÈME TEL QUE RESSENTI PAR LE CHERCHEUR

La question de la discipline en classe a toujours été pour nous, dans notre vécu professionnel, quelque chose d'embarrassant, un peu comme une épine au pied. Prétextant d'une approche résolument humaniste, nous nous sommes dit souvent que nous n'avions pas à changer à cause des comportements de nos élèves adolescents, sous peine de connaître une crise d'identité; que notre rôle n'était pas de jouer au gendarme; que notre profession avant tout était d'enseigner; que nos élèves, à la longue, finiraient par s'ajuster et que, s'il devait y avoir conflit entre les élèves et nous, le règlement de l'école devrait être suffisamment clair pour que les élèves qui systématiquement empêchent le bon

fonctionnement du cours soient mis par la Direction hors d'état de nuire.

Dans la pratique, une telle position de notre part s'est traduite de deux façons: quand au début de l'année le sort nous favorisait en nous confiant des groupes suffisamment homogènes et disciplinés, nous n'avions aucun problème, nous fonctionnions à notre aise, tout allant "pour le mieux dans le meilleur des mondes". Nous nous donnions à 100%, trouvant une sorte de concordance entre nos valeurs personnelles et celles de nos élèves; quand par contre on nous confiait des élèves particulièrement agités, faibles et très peu motivés, nous nous trouvions contraint de subir toute l'année une forme de martyre intérieur et nous vouions plus ou moins aux gémonies le système scolaire lui-même, les parents des élèves , trop occupés à autre chose pour prendre leur part de responsabilité et mettre leurs enfants en état d'être éduqués. Nous maugréions, trouvant cette profrssion particulièrement difficile, nous gavant de statistiques faisant état du nombre d'enseignants victimes de dépressions nerveuses, prophétisant le temps où à force de laisser-aller et d'irresponsabilité il deviendrait pratiquement impossible d'enseigner. En classe, nous avions l'impression de nous parler à nous-

même tant la majorité de nos élèves se montrait passif et quasi inerte face à nos tentatives pour les faire accéder à la culture.

Évidemment, dans ces années peu favorables, nous prêtions l'oreille aux plaintes et récriminations des enseignants qui connaissaient comme nous les mêmes déboires et nous trouvions curieusement une sorte de justification à notre position personnelle , du seul fait de les écouter. Notre raisonnement était simple: nous n'étions pas le seul à connaître pareille mésaventure et cela semblait prouver à loisir que le problème était indépendant de chacun de nous et se trouvait au coeur même de la structure du système scolaire en tant que tel.

C'est ainsi que notre expérience pédagogique s'est installée à l'intérieur d'un cycle difficile de hauts et de bas, jusqu'au jour où , pour rompre le cercle vicieux dans lequel nous nous enfermions, nous avons décidé de poser le problème de la discipline dans de tout autres termes.

Nous avons compris que notre tâche était tout à la fois celle d'enseigner et d'éduquer. Nous devions tenir compte du développement global des élèves et non pas nous limiter avant tout à la transmission de

connaissances. Bien sûr, dans une telle optique, il est toujours souhaitable que les parents, par une solide éducation donnée à leurs enfants, préparent et soutiennent l'action des enseignants; mais ce ne devait être un préalable sine qua non à l'intervention éducative dans les écoles. Il fallait prendre les élèves tels qu'ils sont et les mener à un meilleur développement d'eux-mêmes et de leurs possibilités.

Dès cet instant, nous avons pensé pouvoir intégrer le phénomène disciplinaire à l'action éducative prise au sens large. Nous nous sommes donc donné comme objectif d'aider l'élève dans le développement de sa personnalité et sa pensée tout en l' instruisant. Le défi était de taille; mais il en valait la peine. En effet, il donnait à notre action pédagogique et, de ce fait, à notre carrière une nouvelle dimension et comme un supplément de raison d'être; il introduisait une dynamique particulière capable de teinter toutes nos actions auprès des élèves. Nous ne comptions plus sur les autres pour entreprendre une telle démarche; nous nous en donnions la responsabilté pleine et entière.

Nous étions conscients des difficultés qui nous attendaient. Les classes sont nettement hétérogènes et faibles. Le niveau de motivation est loin d'être

uniforme, certains d'entre eux n'attendant que d'avoir seize ans, date limite de l'obligation scolaire. Par ailleurs, pour la grande majorité, les enseignants ne sont guère préparés au traitement de l'indiscipline. Howard Seeman (1988) mentionne que dans les programmes de formation des maîtres peu de cours sont consacrés au traitement des problèmes de discipline. On ne fait que les effleurer par le biais de la dynamique de groupe ou du management de la classe. On fait comme si le seul fait d'avoir un bon plan de leçon ou des façons de procéder bien structurées aurait la capacité d'arriver à résoudre de tels problèmes.[1] En effet, l'école en tant qu'institution a traditionnellement privilégié la transmission des connaissances et négligé le processus à même de développer la personnalité globale de l'élève. Crisci (1986) signale que l'école n'a pas prêté la même attention au développement du caractère qu'aux aspects académiques. Elle fait remarquer que les écoles doivent se sentir concernées par le développement social de l'élève comme un complément des habiletés cognitives. L'école devrait inclure certains aspects de ce développement, parmi lesquels: 1) apprendre à apprécier ses propres talents et son propre potentiel, étant donné que le manque d'estime de soi ne peut que freiner de façon significative la croissance et le progrès de l'individu;

2) apprendre à interagir et communiquer effectivement avec les autres; 3) apprendre à résoudre les conflits et les problèmes.[2] Glasser (1969), qui a mis au point et expérimenté les meetings de classe, met l'accent sur l'intérêt pour les élèves d'avoir l'occasion de parler de ce qui les concerne et qui a une signification pour eux. Selon lui, les élèves, en le faisant, participent davantage à leur éducation et sont gagnants en ce qui concerne leurs progrès académiques.[3] Seeman (1988), quant à lui, met en doute l'efficacité des leçons qui ne sont pas imprégnées d'affectivité.[4]

Il est vrai que la transmission des connaissances, l'objectif prioritaire de l'école comporte, de soi, plus de facilités: elle est plus objective, elle est liée à un programme défini, alors que les comportements, indices de l'équilibre et du développement de la personnalité, échappent, sinon à une mesure stricte, du moins à une évaluation rigoureuse. Par ailleurs la lourdeur de la charge qui incombe à l'enseignant l'amène, en quelque sorte, à ne pas tenir compte des aspects autres que la transmission des connaissances.

Cela explique que le domaine affectif des élèves constitue une zone grise à l'intérieur du monde de l'éducation. Intéressent davantage les comportements qui

ne nuisent pas à l'acquisition des connaissances que ceux qui révèlent chez l'élève un problème d'ordre proprement affectif. D'où une mobilisation exagérée de l'économie psychique dans le sens du seul rendement académique!... Il faut noter que l'expression "transmettre des connaissances" revêt une connotation passive, l'enseignant étant considéré comme le dépositaire statutaire du savoir, et l'élève comme une plaque enregistreuse plus ou moins sensible d'un savoir censément objectif, d'un savoir quasiment abstrait sans référence directe avec ses pulsions, ses attentes, ses perceptions, ses contradictions, son projet vital, son environnement. Cela ne peut se traduire que par une sérieuse absence de motivation.

Comme Gilles Ferry (1969) le fait remarquer,

> c'est le maître qui décide ce que sera le centre d'intérêt de l'enfant, ça ne jaillit pas de l'enfant... ce qui fait que, obligatoirement, il vivra en quelque sorte deux vies: la sienne, qui devient secondaire, presque illégitime, obscure, et d'autre part tout ce qu'on voudrait lui donner, lui transmettre, mais qu'il ne peut pas saisir, parce qu'il n'a jamais assisté à sa genèse nécessaire.[5]

L'univers de l'élève - entendons par là son potentiel global - s'est trouvé de ce fait considérablement marginalisé, d'où un sentiment d'amputation mettant en cause, non seulement les structures actuelles du système

scolaire, mais encore l'équilibre pur et simple de sa clientèle. Une telle façon de procéder ne peut que couper l'enfant de sa réalité et, de ce fait, l'aliéner.

> Un homme cesse d'être humain à l'instant où il est plus "mu" que "moteur" ... et à l'instant où son action est plus "d'autrui" que "sienne".[6]

En outre,les élèves du secondaire 3 sont à un âge dit "émotif" et la perception qu'ils ont de leur enseignant joue un très grand rôle dans leur apprentissage. Charles (1985) signale justement l'apect émotif des élèves dont l'âge se situe entre 12 et 15 ans; il indique six raisons pour lesquelles il est difficile d'enseigner à de tels élèves: 1) ils sont dans la période orageuse et conflictuelle de l'adolescence; 2) ils sont inquiets, perplexes, excités, en raison des mystérieux changements que subit leur corps, et ont dans leur esprit d'autres objets de préoccupation; 3) ils commencent à être sensibles aux élèves du sexe opposé; 4) le processus d'indépendance face à l'adulte est entamé. 5) ils expérimentent différents modèles et l'expérience de la vie s'accélère; 6) des ajustements significatifs s'avèrent nécessaires en matière de curriculum, d'organisation de la classe et de styles d'enseignement.[7] Si la relation avec l'enseignant est bonne, ils se rendent en général disponibles pour un minimum d'effort, même si cela ne

correspond pas à une motivation intrinsèque: si la relation est mauvaise, ils subissent le cours plutôt qu'ils n'y participent et développent des réactions déviantes plus ou moins importantes, ce qui peut considérablement perturber la bonne marche du cours.

Dawoud (1987) note précisément l'existence de très nombreux problèmes de discipline chez les adolescents de ce niveau.[8]

Comme on le voit, il n'y a pas que les connaissances: il y a aussi l'élève! Il a des besoins dont il faudrait tenir compte: il vient à l'école avec tout un contexte socio-affectif que l'enseignant ne peut négliger. Le programme et les objectifs purement cognitifs ne semblent pas devoir suffire à le satisfaire.

2) **L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE:**

La recherche actuelle s'intéresse à répondre aux questions suivantes: une approche affective serait-elle capable 1) d'augmenter la satisfaction des élèves, 2) de diminuer la fréquence des problèmes de discipline, 3) de limiter le dérangement en classe?

Partant de la constatation de l'existence de cette zone grise dont nous avons parlé plus haut, nous avons fait

l'hypothèse suivante: si l'on actualisait davantage le domaine affectif trop souvent mis en veilleuse dans les écoles, la satisfaction des élèves serait plus grande, la relation maître-élèves s'en trouverait nourrie, les risques de perturbation de la classe réduits et la perception des élèves pour ce qui est du degré de dérangement plus élevée.

Alors qu'à l'école primaire, les écoliers bénificient d'un climat affectif plus intense, sont pris en charge par un seul et même enseignant et font leur apprentissage dans des écoles de taille raisonnable, au secondaire ils se trouvent obligés de vivre une rupture radicale: ils ont affaire à plusieurs enseignants, ils passent d'un local à un autre et se trouvent perdus dans des polyvalentes qui, par leur dimension, sont perçues par les élèves du premier cycle comme de véritables labyrinthes. Ils se trouvent ainsi jetés dans un monde de type kafkaien, sans le support affectif dont ils ont encore énormément besoin. Ce sevrage affectif brutal est, nous semble-t-il, lourd de conséquences.

Il faut, bien entendu, circonscrire ce que l'on entend par domaine affectif. Krathwohl, Bloom et Masia (1970) font entrer dans le domaine affectif " les objectifs qui mettent en relief un sentiment, une émotion, ou une idée

d'acceptation ou de refus. Les objectifs affectifs varient de la simple attention apportée à des phénomènes choisis, aux qualités complexes mais cohérentes du caractère et de la conscience."[9] Les mêmes auteurs font remarquer qu'en fait "une large part de ce qu'on appelle "un bon enseignement" consiste dans l'habileté de l'enseignant à atteindre des buts affectifs en mettant à l'épreuve les croyances établies des élèves et en les amenant à en discuter."[10] Ils affirment même que "vu sous l'angle affectif, on apprend à mieux connaître les motivations, les mobiles et les émotions qui sont les facteurs de réalisation des comportements cognitifs."[11]

Pour toutes ces raisons, nous avons décidé de travailler à mettre en place une approche affective auprès de nos élèves et à en vérifier les conséquences sur le climat disciplinaire de nos classes, c'est-à-dire sur la bonne marche du cours que ne viendraient pas perturber des comportements inhibiteurs.

Pierre Michaud, Renée Forgette-Giroux et Marc Richard (1989) abordent la question du climat de la classe par le biais de l'étude du climat d'apprentissage. Ils réfèrent le climat d'apprentissage à l'ensemble des caractéristiques contextuelles susceptibles d'influencer le rendement des élèves. Faisant état des études de D.L.

Roberts (1984), ils mentionnent que les concepteurs des modèles de l'apprentissage prennent pour acquis 1) que l'image de soi et la motivation personnelle ont une incidence sur l'apprentissage, 2) que la participation favorise l'apprentissage, 3) que les activités à caractère social doivent être prévues, 4) que l'apprenant accepte ses responsabilités lorsqu'il prend des initiatives et fait des choix. Se référant au modèle de Brookover (1975) faisant de l'organisation de la classe une des composantes de la structure sociale de l'école et de la perception qu'ont les élèves des normes et des exigences du milieu un des éléments du climat social de l'école, les auteurs font ressortir comme une des caractéristiques d'une école dont le climat est favorable à l'apprentissage la sérénité du milieu et son organisation en fonction de l'enseignement et de l'apprentissage. Mentionnant les échelles d'attitudes dont les questionnaires cherchent à cerner les perceptions relatives à certains aspects du climat, Michaud, Forgette-Giroux et Richard font des perceptions d'un groupe l'essence même du concept de climat.[12]

3) **LE BUT DE LA RECHERCHE:**

Nous entreprenons cette recherche dans le but de savoir dans quelle mesure la mise en oeuvre d'une approche

affective spécifique augmente le degré de satisfaction des élèves et contribue à diminuer les problèmes de discipline.

Foucher Roland et al. [s.d.], à propos du test PERPE que nous comptons utiliser pour une telle mesure, s'expliquent sur ce qu'il faut entendre par degré de satisfaction: cela

> consiste à demander aux élèves d'évaluer la réalité, de dire quels sont leurs désirs, puis de dériver un indice d'insatisfaction qui est la différence entre la perception de la réalité et les désirs (Perception de la réalité - Désirs = Insatisfaction). Ainsi, l'élève est jugé satisfait lorsque la réalité répond à ses désirs (Perception de la réalité - Désirs = 0). Cependant, plus l'écart entre la perception de la réalité et les désirs est grand, plus l'élève est jugé insatisfait.[13]

De plus, ils précisent les quatre facteurs qui sont identifiés: l'organisation de la matière, la facilité de contact interpersonnel, le contrôle de soi (la dimension disciplinaire de la relation enseignants-élèves), la variation des méthodes.

1- SEEMAN, Howard . Preventing classroom discipline problems, a guide for educators, Technomic Publishing Co. Inc., Lancaster, Pennsylvania, 1988, p. 9.

2- CRISCI, Pat Eva, "The Quest National Center: a focus on prevention of alienation." Phi Delta Kappan, vol. 67, no 6, février 1986.

3- GLASSER, William, Schools without failure, New York: Harper and Row, publishers, 1969, pp. 122-123.

4- SEEMAN, Howard, Preventing classroom discipline problems, A guide for education, Pennsylvania: Technomic Publishing Company Inc., p. 135.

5- FERRY, Gilles, Pédagogie et Psychologie des groupes, Paris: Epi, 1969, p. 86.

6- JOLY, Richard , L'éducation dans un Québec en évolution, Les presses de l'Université Laval, 1966, p.43.

7- CHARLES, C.M., Building classroom discipline problems, from models to practice. New York: Longman Inc., 1985, pp. 12-13.

8- DAWOUD, Mamdouh. "Les problèmes de discipline: certaines variables à considérer." Revue des sciences de l'éducation, vol. XIII, no 2, 1987.

9- KRATHWOHL, David R. , Bloom, Benjamin S., Masia, Bertram . Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, domaine affectif. Education nouvelle, 1970, p. 7.

10- David R. KRATHWOHL, op. cit. p. 63.

11- David R. KRATHWOHL, op. cit. p. 65.

12- MICHAUD, Pierre et al. "Le climat d'apprentissage: analyse conceptuelle." JET, The journal of educational thought, The University of Calgary, vol. XXIII, no 1, avril 1989, pp. 27-43.

13- FOUCHER, Roland et al. "Deux ou trois choses à connaître à propos du test PERPE secondaire." Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique. p. 15.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

1) LE BIEN-FONDÉ D'UNE ÉTUDE SUR LES PROBLÈMES DE DISCIPLINE:

Les problèmes de discipline font l'objet de la préoccupation d'un bon nombre de chercheurs en éducation. William Glasser (1978) indique que la plupart des élèves trouvent un plaisir sporadique à défier les règlements de l'école et se rendent relativement immunisés contre les conséquences prévues par les systèmes scolaires en cas d'indiscipline. Il indique d'ailleurs que les problèmes viennent du fait que beaucoup d'élèves ne sentent pas impliqués dans la vie scolaire, n'ont pas l'impression d'être vraiment acceptés pour ce qu'ils sont et contreviennent d'autant plus aux règlements qu'ils ne trouvent pas dans l'école cet oasis qui leur procurerait la satisfaction dont ils ont besoin.[1] Thomas Gordon

(1979) parle d'une zone "sans problème" ou "aire d'enseignement et d'apprentissage". Il fait remarquer que lorsque l'enseignant ne peut consacrer une grande partie de son temps à enseigner, cela révèle l'existence de problèmes de discipline. Plus son temps d'enseignement est court, plus les problèmes de discipline sont nombreux et plus mauvaise est la relation maître-élèves. L'auteur note également que la bonne qualité des relations se traduit par un profond sentiment de satisfaction et de réalisation personnelle, à défaut duquel l'élève ne peut que se rebeller et déranger la classe de façon tangible et concrète. Selon Gordon, quand les enseignants arrivent à enseigner et les élèves à apprendre, l'expérience de la classe ne peut être qu'une joie.[2] Charles (1985), faisant état du modèle de Ginott, relate la position de ce dernier pour qui "l'efficience des enseignants dépend de leur habileté à établir un climat émotionnel à même de promouvoir un apprentissage optimum".[3]

Dawoud et Côté (1986) ont trouvé certains problèmes de discipline dont la fréquence dépasse 50% dans la région de l'Outaouais québécois. A titre d'exemple, "faire rire les élèves en classe", "utiliser un langage vulgaire", "faire des bruits (avec la chaise, les crayons, la règle, etc.)", "agacer les autres", se promener en classe". Ce

genre de problèmes souligne le degré de dérangement que peuvent causer les élèves indisciplinés et son effet sur le climat de classe, sur l'enseignant, sur les autres élèves qui veulent apprendre.[4] Par ailleurs, Dawoud (1987), a trouvé que la perception qu'ont les élèves du degré de dérangement différait d'une polyvalente à l'autre. Il a de plus trouvé que la variable "niveau des élèves" est une source de variation qui influe sur la perception des élèves. En tenant en même temps compte de la variable "école", il a pu constater que les problèmes de discipline sont plus nombreux chez les élèves du secondaire trois que chez ceux du secondaire cinq.[5] Gordon (1979) fait état du malaise, de la frustration, de la déception, du sentiment d'inefficacité et d'impuissance éprouvé par bon nombre d'enseignants qui n'arrivent pas à gérer comme ils le voudraient la réalité de la classe. Il mentionne également que des enseignants abandonnent chaque année leur carrière, sous l'effet du découragement et de l'épuisement. Selon lui, rien ne retient de tels enseignants, même s'ils sont mieux payés et mieux encadrés.[6] Notre propre expérience nous a maintes fois révélé le désagrément causé par le fait que, quand bien même les élèves sont physiquement présents dans la classe, ils restent loin dans leurs pensées, car toutes les matières, encore qu'importantes, ne satisfont

pas leurs besoins immédiats, d'où l'apparition des problèmes de discipline. Gordon (1979) fait remarquer à juste titre que ce ne sont pas les longues heures de travail intense qui épuisent l'enseignant mais bien sa frustration constante. Il note aussi que des enseignants en viennent à détester les élèves qui les empêchent d'enseigner, et que les jeunes détestent les enseignants et les écoles quand ils ont l'impression de "ne rien apprendre en classe".[7]

Qu'est-ce qui pourrait bien satisfaire les élèves pour qu'ils arrivent à fonctionner dans un climat de classe favorable à leur apprentissage et tout autant au développement harmonieux de leur personnalité?

R. Lafon (1963) définit l'affectivité comme le domaine de l'agréable et du désagréable, de l'amour et de la haine. Selon lui, l'affectivité constitue un aspect fondamental de la personne comme l'intelligence avec qui elle s'interpénètre intimement dans tout le vécu.[8] Si donc l'élève a le sentiment que l'enseignant ne rencontre ni ses besoins ni ses préoccupations, il aura tendance à le manifester en classe de façon négative. William Glasser (1965) encourage une certaine proximité entre l'enseignant et l'élève et souligne l'importance pour l'enseignant d'aider l'élève faisant problème à combler

ses besoins.[9] L'élève, dans la mesure où il ne se sent pas concerné par ce qui se passe en classe, cherchera, consciemment ou non, à la perturber, n'étant guère motivé à apprendre. Notons que pour R. Lafon (1963), l'idée de motivation implique essentiellement celle de mouvement et comprend à la fois les motifs conscients et inconscients. Cette notion, ne dissociant pas l'intelligence de l'affectivité, tient compte de l'unité du psychisme.[10]

L'implication des élèves, sous quelque forme que ce soit - à titre d'exemple la formation de comités de classe - a un lien direct avec l'affectivité et contribue, du fait qu'ils se trouvent engagés dans des activités qui les concernent, à la valorisation et à l'estime d'eux-mêmes.

2) **L'IMPORTANCE D'UNE APPROCHE AFFECTIVE:**

C'est précisément cette préoccupation constante de l'enseignant d'aller chercher l'intérêt de l'élève, de le rendre partie prenante de son apprentissage et de son développement, de le mettre en valeur, de lui donner le goût de ce qu'il fait et d'avoir une image de soi positive, qui constitue, du moins à notre point de vue, l'essence même de l'approche affective.

Seeman (1988) prétend que plus les enseignants n'enseignent que des idées, moins leurs cours sont

significatifs. Selon lui, si l'on attend du contenu enseigné qu'il ait de l'intérêt pour les élèves, il doit évoquer quelqu'émotion ou affection, ou s'y relier. Les émotions stimulent les élèves et les rendent plus attentifs et plus motivés pour apprendre. Selon lui, également,si la leçon n'est pas affective, elle ne sera pas effective...Lorsque les leçons n'ont pas cet aspect affectif, les élèves s'en détournent. Il ne faut pas oublier que le focus n'est pas notre enseignement, mais plutôt l'apprentissage des élèves. Pour eux, pour apprendre, ils doivent sentir une relation à la leçon ou bien la leçon doit les émouvoir. Les leçons qui ne sont pas suffisamment affectives sont les semences d'un comportement destructeur.[11]

Pour notre part, nous avons à maintes reprises remarqué que, quand nous entrons en contact avec un élève indiscipliné en établissant un dialogue, son comportement change pour le mieux et il y a une réduction de son comportement inapproprié. D'où la nécessité, nous semble-t-il, de l'étude que nous entreprenons et qui pourrait prouver qu'en tenant compte de l'aspect affectif, à côté de l'aspect cognitif, beaucoup de comportements inappropriés s'en trouveraient réduits. Le fait, en dehors de la classe, de dire bonjour aux élèves, de

prendre le temps de leur parler, de s'enquérir de ce qu'ils ont fait durant la fin de semaine, de leur demander ce qu'ils aiment faire durant leurs loisirs et vers quoi ils voudraient se diriger dans la vie contribue à rendre plus authentique et beaucoup plus aisée la relation maître-élèves.

Le ministère de l'éducation, pour sa part, prend une position claire en ce qui concerne les valeurs affectives devant faire partie de l'ensemble des valeurs inspirant l'éducation et plus précisément les objectifs généraux et les objectifs de formation qu'on y poursuit: "L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs affectives comme: l'aptitude à aimer et à être aimé; l'aptitude à communiquer son expérience, sans négliger ou sous-estimer l'univers des émotions et des sentiments personnels; l'ouverture sur le monde, sur les personnes et sur les choses, en vue d'en découvrir la nature et la diversité."[12]

Il faut en convenir, les enseignants se sentent plus à leur aise à l'intérieur des programmes d'enseignement qu'en matière de comportements: les programmes sont plus théoriques, donc plus universels et plus uniformisants, tandis que les comportements sont plus individuels, donc plus sujets à variabilité. Dans la même ligne de pensée,

Seeman (1988) fait remarquer la résistance des enseignants à expérimenter le volet affectif, en plus du volet cognitif. Selon lui, le savoir de type cognitif peut être circonscrit à l'intérieur de concepts bien définis; il peut même être quantifié et mesuré, alors que le savoir de type affectif baigne dans le flux mouvant de la conscience, d'où la préférence de la plupart des enseignants pour le savoir de type cognitif, se sentant plus à l'aise avec ce dernier.[13] Dans les faits, il existe une disproportion entre l'attention accordée au rendement académique et celle dévolue aux éléments de personnalisation. Il en résulte que beaucoup d'adolescents se sentent à l'école trop loin d'eux-mêmes. Or, si l'on en croit William Glasser(1971), vider l'enfant de sa réalité, c'est le priver de l'essentiel de lui-même, c'est en faire un malade en le traitant comme un irresponsable. " Les gens n'agissent pas de façon irresponsable parce qu'ils sont "malades", ils sont malades parce qu'ils agissent de façon irresponsable."[14] Rappelons que pour Glasser (in Charles, C.M., Building classroom discipline, pp. 62-63), l'élève est responsable, peu importe ses antécédents et ses conditions de vie. Il ne doit y avoir aucune excuse à un mauvais comportement, étant donné que le comportement est une question de choix et que tout élève, doué de raison,

peut comprendre ce qu'est un comportement scolaire acceptable et peut faire le choix de se comporter de façon acceptable.

Les enseignants ont plus été sensibilisés à une pédagogie de l'efficience intellectuelle qu'à une pédagogie de la relation. L'étude comportemantale de la discipline en classe ne peut que contribuer à combler un tel fossé. Certains d'entre les enseignants commencent à comprendre l'importance que l'on doit accorder à la conduite de leurs élèves, étant bien entendu que les comportements des élèves constituent une des manières dont ils se situent par rapport à eux- mêmes; mais aussi par rapport aux autres, si bien, qu'à tout prendre, on pourrait considérer les comportements comme une sorte de réaction environnementale. Pol Dupont (1983) affirme révolu le modèle de fonctionnement classique de la classe fondé sur "l'autorité-savoir" du maître et sur l'attitude de distance qu'entretenait ce dernier face à ses élèves. L'auteur mentionne que la société, la famille, l'école même invitent actuellement l'enseignant à réaliser une attitude de "proximité" avec l'élève, ce qui suppose un engagement total de l'enseignant, un engagement non seulement intellectuel, mais aussi affectif et qui forcément a des prolongements dans l'action. L'auteur

fait état aussi d'une nouvelle dynamique de la classe allant dans le sens d'un rapprochement maître-élèves.[15] Cette nouvelle sensibilisation à cette forme de relation maître-élèves expliquerait peut-être pourquoi des enseignants comprennent mieux le bien-fondé d'une approche qui ne considère pas l'élève comme un simple apprenant, mais dans toute sa globalité. Cela suppose de la part de l'enseignant un investissement pas simplement intellectuel, mais encore affectif. Cela l'amène à développer un certain nombre d'attitudes qui viennent enrichir la relation interpersonnelle favorisant entre l'enseignant et ses élèves un climat de confiance. Pol Dupont (1983) en précise quatre: 1- la congruence, définie comme l'authenticité du maître qui ne joue pas de rôle; 2- l'empathie, cette habileté à ressentir de l'intérieur les sentiments de ses élèves; 3- la considération, le fait d'accepter "autrui-comme-autre-que-moi", ce qui suppose que l'on voit l'élève comme une personne à part entière, avec ses droits propres; qu'on manifeste à son endroit des sentiments de respect, d'appréciation par opposition aux sentiments de dédain, d'indifférence, d'inimitié; 4- l'inconditionnalité du respect pour l'autre, quels que soient sa situation, son comportement, ses sentiments. L'auteur voit dans la qualité de la relation une des sources du sentiment de

légitimité du maître. De plus, selon lui, dans une telle optique, cinq éléments contribuent à donner au maître une meilleure image de lui-même: 1- la satisfaction à se trouver dans une classe, 2- la satisfaction à entrer en relation, 3- le sentiment quant à sa propre image, 4- le sentiment quant à l'image que les élèves ont de l'enseignant, 5- le sentiment quant à l'action que l'enseignant réalise. Pol Dupont fait fort à propos remarquer que les mêmes éléments pourraient être vus du côté de l'élève.[16] Hubert Hannoun (1972), relatant la position de Carl Rogers, met l'accent sur l'authenticité de la relation maître-élèves:

> sur le plan de la relation pédagogique, le maître qui voudra établir des relations vraies avec ses élèves, devra, d'abord, être réellement soi-même, devra montrer à ses élèves un visage qui est véritablement le sien et, en conséquence, éviter de jouer un rôle qu'il s'efforcera bien vite d'oublier dès que la comédie de l'enseignement sera terminée, dès qu'il sera sorti de sa classe. Et ce n'est qu'à cette condition que les élèves, à leur tour, finiront par faire preuve d'une spontanéité véritable, ce qui permettra alors l'établissement de relations non pas artificielles mais humaines où chaque membre de la relation est considéré comme une personne et non comme une entité extérieure à toute signification réelle.[17]

Marie-Lise Brunel, Louise-Dupuy-Walker et Michael Schleifer (1989) font de leur côté remarquer que les enseignants qui font montre d'empathie comprennent leurs élèves à la fois comme individus et comme groupe; ils

anticipent et décodent ce que les élèves savent, comment ils se sentent par rapport au curriculum et par rapport à eux-mêmes.[18]

Les enseignants, pour la plupart démunis dans le domaine du développement comportemental des élèves, assistent et contribuent en partie à la détérioration progressive de la relation maître-élèves, à ce point que les troubles de comportements menacent quotidiennement leur raison d'être. Howard Seeman (1988) déplore que la plupart des programmes de formation des maîtres n'ont pas de cours consacrés au traitement des problèmes de discipline.[19] L'interaction de certains enseignants avec les élèves fait qu'ils développent une très mauvaise relation avec eux.[20] Joseph J. Blase et Edward F. Pajak (1985) insistent sur le fait qu'il existe un lien significatif, selon les récentes recherches, entre le niveau de stress des enseignants et leur santé, leur moral, leur performance. Le comportement des élèves est d'autant plus source de stress qu'il interfère avec leur enseignement et perturbe l'apprentissage de la classe.[21] Le manque de motivation, la faiblesse des techniques d'éveil, les carences de la socialisation, l'insatisfaction et l'agressivité qui généralement l'accompagnent, tout cela concourt à saper le climat de l'acte pédagogique. Edgar

Faure (1972) illustre fort bien l'intérêt des techniques de groupe en ce qui a trait à une bonne relation maître-élèves:

> Cette approche conduit à modifier les contraintes autoritaires de l'école traditionnelle et à aider les élèves à acquérir un savoir ayant une signification pour eux. [...] D'autre part, ces techniques aident les membres du groupe à prendre conscience des phénomènes internes d'émotion de sympathie, d'antipathie qui s'y produisent et à débloquer les tensions qu'ils provoquent; elles facilitent les rapports entre élèves et enseignant; elles favorisent le développement des communications multilatérales réciproques, institutionnalisent l'effet-retour (feed-back) et stimulent le sens de la collectivité. Les contacts deviennent plus naturels et plus faciles; la maîtrise de soi s'accompagne d'une diminution de l'agressivité et des inhibitions.[22]

L'abaissement des normes et des exigences, la dégradation du niveau des études, ne suffisent pas à combler le vide dont il est question et ne peuvent en aucun cas constituer une réponse de l'école à une situation maintenant généralisée.

D'où la nécessité de situer le problème de la discipline dans le cadre d'une pédagogie de la relation maître-élèves. Une telle pédagogie ne peut que contribuer à l'éclosion d'un climat scolaire où l'efficacité de l'enseignant n'est pas simplement une affaire de technique et d'administration, mais suppose avant tout une attention à l'être , à l'évolution et à

l'épanouissement de la personne de l'élève. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1976),

> Les jeunes déploient leur désir et leur effort lorsqu'ils se sentent engagés dans des projets auxquels ils sont véritablement associés. C'est alors qu'ils découvrent la nécessité et l'utilité des règles et contraintes indispensables à la réalisation des projets communs.[23]

La relation maître-élèves est à ce point importante dans l'établissement d'un bon climat de classe que l'enseignant doit être conscient d'un certain nombre de principes susceptibles de nourrir une telle relation et d'en préserver la qualité.

3) **LES PRINCIPES QUI SOUS-TENDENT LA RECHERCHE:**

1.- L'élève et l'enseignant doivent se respecter mutuellement. James W. Botkin et al. (1980) rappellent la nécessité de respecter les libertés fondamentales et les droits humains; ils convient également à satisfaire les exigences élémentaires de l'homme.[24] Dans le cas de l'élève, si l'enseignant ne le respecte pas, il se sentira blessé et cherchera à saisir la moindre occasion de lui rendre la pareille, sous la forme de comportements perturbateurs et agressifs, du fait qu'il ne sent pas satisfait par le style de relation maître-élève mis en place par l'enseignant.

3.- L'éducation, et l'expérience humaine globale qu'elle engendre, amène en permanence l'enseignant et ses élèves à entretenir des relations mutuelles qui se doivent d'être significatives, harmonieuses et enrichissantes. Gilles Ferry (1969) parle d'" un style nouveau de coopération entre le maître et les élèves " où l'élément cognitif n'est pas le seul en cause.[25] Si le rapport de l'élève à l'enseignant est perçu comme n'étant que purement cognitif et vide de cette chaleur humaine que recherche l'adolescent, le côté émotif de l'élève qui reste inexploité peut constituer bien vite une menace pouvant basculer dans l'indiscipline.

3.- Il n'y a pas que l'adolescent à devoir évoluer; l'enseignant aussi. J.W.Botkin (1980) met en relief le fait que devant la complexité croissante du monde moderne nous devons être dans un état permanent d'apprentissage, si nous voulons faire face à des situations sans cesse nouvelles.[26] Si l'enseignant donne à l'élève l'image d'un être définitivement achevé, presque monolithique, sans aucune faille, l'élève ne tardera pas à sentir qu'une telle perfection est plus le fait du rôle où l'enseignant se confine que d'une réelle authenticité. Dès lors la relation maître-élève se trouvera en porte-à-faux, ce qui

ne peut manquer d'engendrer des conflits plus ou moins prononcés.

4.- L'élève et l'enseignant sont liés par un contrat de travail dont l'exécution accroit de plus en plus le champ de la responsabilité mutuelle, dans le respect, l'harmonie et l'échange. Un tel contrat de travail ne peut que lier dans son contenu l'enseignant à ses élèves et les élèves à leur enseignant. Il apporte aussi plus de rigueur et plus d'exigence à la relation maitre-élèves et délimite de façon bien précise les éléments qui contribuent au climat de la classe.Selon Bell et Stefanich (1984), les élèves ont besoin de savoir ce que l'on attend d'eux. Au début de l'année scolaire, il est important de fixer avec les élèves les règles de fonctionnement, faisant en sorte que l'enseignant et les élèves se partagent la responsabilité. En participant ainsi à la formulation des règlements, les élèves se montrent plus enclins à les observer.[27] Dans le cas contraire, les élèves seront enclins à considérer les règlements, tout comme les interventions de l'enseignant, comme une manifestation de son arbitraire; ils ne seront pas satisfaits et se donneront les moyens de le lui faire sentir.

5.- Le développement de l'être constitue le fondement de l'autorité, et chez l'élève et chez l'enseignant. Il est bon de noter que le dictionnaire Littré donne pour étymologie au mot autorité le mot latin augere, augmenter. Cela laisserait sous-entendre que la base de l'autorité serait, plus que la fonction, l'accroissement de l'être lui-même. Hubert Hannoun (1975) va jusqu'à dire que l'acte d'éducation consiste à amener l'enfant à se passer d'autorité, qu'il se situe dans la perspective de la libération graduelle de l'élève. Selon lui, le concept d'autorité n'a de sens qu'en tant qu'il implique sa propre négation.[28] Cela suppose que l'on fasse confiance à l'élève et que, quand bien même on le guide, c'est en lui que se trouvent les ressources de sa propre évolution; sinon l'élève aura de lui-même une image plutôt négative, manquera de ce minimum de confiance en lui capable de le pousser à s'impliquer dans la classe, il finira par en vouloir à l'enseignant qui le tient sans cesse sous contrôle rigide et sous sa dépendance. Une certaine agressivité, plus ou moins forte, peut en découler.

6.- La transmission des connaissances ne suffit pas à la formation. Krathwohl, Bloom et Masia (1970) font remarquer qu'"...il persiste toujours une croyance

implicite qu'un développement des objectifs cognitifs amène un développement parallèle des comportements affectifs. Les travaux résumés par Jacob (1957) mettent en doute le bien-fondé de cette hypothèse. Il semble bien plutôt que les comportements affectifs se développent quand des apprentissages appropriés sont fournis aux élèves, tout comme les comportements cognitifs."[29]

7.- La formation que l'on donne à l'élève requiert nécessairement son activité , sa capacité de faire des choix, d'appréhender dans le réel ce qui contribue le mieux à sa satisfaction et à son équilibre. J.W. Botkin et al. (1980) affirment que l'enseignement doit être plus riche de participation personnelle et qu'il ne saurait se réduire à l'assimilation passive de modèles préfabriqués de savoirs et de pratiques.[30] Si l'élève ne fait qu'enregistrer le savoir transmis par l'enseignant, si à aucun moment il ne se sent concerné par ce qui se passe en classe, si on ne tient pas compte de ce qu'il est, de ce qu'il ressent, de ses goûts, il ne peut qu'éprouver de la frustration et aura tendance à vouloir déranger ce processus quasi mécanique de la classe où seul l'enseignant monopolise l'initiative. Beaucoup de problèmes de discipline naissent de cette inertie où le maître veut confiner l'élève.

8.- L'authenticité de la démarche personnelle de l'élève va de pair avec sa meilleure insertion dans le groupe. Arnold Gessel (1970) parle de la croissance indispensable du groupe et de son "gradient de développement".[31] La relation de chacun des élèves avec ses pairs est tout aussi importante que celle qu'il entetient avec l'enseignant. Du fait qu'il fait partie de la classe, chacun des élèves se trouve en relation avec tous les autres et son développement personnel va de pair avec le développement du groupe comme tel. La relation triangulaire - de l'enseignant avec chacun des élèves; de chacun des élèves avec les autres élèves; du groupe-élèves avec l'enseignant- est essentielle à la classe et constitue une partie intégrante de sa réalité. Sinon l'élève se sent isolé, comme dans un milieu anonyme dans lequel il se voit comme n'ayant aucun lien affectif avec ceux qui l'entourent. Pol Dupont (1983) parle de la relation de classe, du tissu affectif de l'acte pédagogique et fait référence aux etudes de psychologie sociale mettant en relief les phénomènes d'inter-relations qui se développent à l'intérieur du groupe-classe ainsi que l'infrastructure affective de l'acte pédagogique.[32]

9.- L'adolescent ressent l'impérieux besoin de structurer son autonomie. L'indirectivité ne peut d'aucune façon être confondue avec le laisser-aller anarchique. William Glasser (1971) fait remarquer fort justement que la chaleur du maître pour ses élèves ne peut en aucun cas remplacer la discipline, cet élément d'ordre dont le jeune a besoin.[33] Si l'adolescent ne ressent pas son autonomie, il aura du mal à se considérer comme le responsable de ses actes, la discipline lui restera extérieure et il aura de la difficulté à faire de lui-même les choix qui s'imposent pour le bien de son apprentissage et du développement de sa personnalité.

10.- Le rôle de l'enseignant est d'être le témoin d'une culture personnalisée (qui fait corps avec sa personne, qui ne reste pas artificielle, non assimilée) et d'amener l'élève, par une compétence progressive (entendons par là le sentiment tout à la fois de mieux comprendre et de mieux se comprendre), à l'acquisition de sa propre autonomie de formation, ce qui suppose qu'il arrive à posséder en lui-même les instruments indispensables à son développement. Dans le cas contraire, l'élève ne peut que se sentir incompétent par rapport à lui-même et le lien de dépendance par rapport à l'autorité extérieure finira tôt ou tard par lui peser. Edgar Faure (1972) vante les

mérites de l'autodirection qui favorise de meilleurs résultats de formation; selon lui, l'essentiel n'est pas de faire de l'élève la mémoire des connaissances acquises de notre société, mais de lui "apprendre à apprendre", de lui "apprendre à être".[34]

En somme, pour donner vie et valeur à la classe, il faudrait:

1. - faire en sorte que l'élève devienne en possession de lui-même, de son identité; l'encourager à développer une démarche personnelle capable de lui procurer un sentiment de satisfaction et de compétence, non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur le plan social et affectif.

2.- favoriser un triangle inter-réactionnel assurant une relation permanente entre l'élève, son groupe, et l'enseignant.

3.- développer un climat et un processus d'autonomie à la fois individuelle et collective.

4) LES CARACTÉRISTIQUES SUSCEPTIBLES D'AIDER L'ENSEIGNANT DANS LE TRAITEMENT DES PROBLÈMES DE DISCIPLINE:

A- LES CARACTÉRISTIQUES AFFECTIVES:

Le Ministère (1979), ainsi que nous l'avons vu, souligne l'importance du domaine affectif comme élément inhérent à toute oeuvre d'éducation. Les valeurs affectives mises par lui de l'avant sont les suivantes: l'aptitude à aimer et à être aimé; l'aptitude à communiquer son expérience; l'ouverture sur le monde, sur les personnes et sur les choses.[35] Si l'enseignant ne montre pas à ses élèves qu'il les aime, si les connaissances qu'il communique en classe se trouvent absolument séparées de son expérience et de celle de ses élèves, si elles n'ont aucun lien avec les préoccupations globales de la société, la classe ressentira sa froideur comme l'absence de quelque chose d'essentiel et il pourrait, en raison de cette distance par rapport à ses élèves, devenir une source des problèmes de discipline.

L'enseignant que l'on pourrait qualifier d'idéal, dans la relation avec ses élèves, est celui qui met au service de ces derniers, de façon stable, les ressources de sa compétence et de sa personnalité. Cet énoncé, dans sa formulation même, montre le côté tout à fait relatif de

la question. En effet, l'être et la compétence sont des notions particulièrement limitées et, à ce titre, aucun enseignant ne peut avoir la prétention de détenir la formule idéale en ce domaine. Richard Côté (1971) le souligne fort bien:

> [...] les données sur le développement cognitif...ne peuvent être utilisées actuellement comme critère d'évaluation de la formation reçue ou comme critère de compétence chez l'enseignant.[36]

Toutefois, il y a des aspects communs à tous les enseignants qui essaient de vivre l'ensemble des facettes de leur profession. Ce sont ces éléments globaux que nous allons tenter d'identifier. Ils sont d'autant plus importants qu'ils ont un lien avec l'affectivité: ils s'agit, en effet, de qualités qui font que l'enseignant est apprécié de ses élèves, que ces derniers se sentent en confiance avec lui, le reconnaissent comme un guide valable qui agit dans le sens de leur épanouissement tant affectif qu'intellectuel. Voyons donc ces qualités susceptibles de répondre à l'attente des élèves.

L'enseignant idéal

1- est à l'écoute de ses élèves. Il part de ce qu'ils sont, de ce qu'ils souhaitent, pour les mener à un plus-être grâce à un accomplissement de soi. Il tient compte

de leur expérience, de leur milieu socio-culturel, des données de leur époque en vue de les mieux former. J.W. Botkin et al. (1980) confèrent à l'apprentissage une dimension plus globale incluant l'activité personnelle et sociale, mais également le milieu et ses nombreux contextes dont on doit nécessairement tenir compte.[37] Marcel Postic (1979) affirme que, selon l'opinion des sociologues de l'éducation, il est impossible d'abstraire les rapports entre maîtres et élèves de ses liens avec la société globale.[38]

2- a vis-à-vis de ses élèves le sens de la responsabilité. Tout ce qui concerne chacun de ses élèves le préoccupe et il cherche à les aider et à les guider du mieux possible. Dans Pédagogie et Psychologie des groupes (1969), l'acte pédagogique est présenté comme

> la relation effective, concrète, qui s'instaure entre le maître et les élèves dans le processus d'acquisition des connaissances et dans le processus d'épanouissement de la personnalité de l'enfant.[39]

En ce sens, son travail n'est pas seulement l'exercice d'une profession, mais un engagement permanent,

3- accorde la même importance à chacun de ses élèves, qu'ils soient forts ou faibles, de milieu favorisé ou non. Allan A. Glatthorn (1974) fait une très nette

distinction entre la compréhension que l'on peut avoir des élèves et le fait qu'on les accepte pour ce qu'ils sont. Selon lui, la compréhension peut vouloir dire qu'on les étiquette, qu'on les catalogue, qu'on les fait entrer dans des catégories commodes, ce qui peut nous permettre de les manipuler, alors que l'acceptation les prend tels qu'ils sont.[40]

4- est un communicateur qui établit un dialogue constant avec ses élèves. Cette qualité de communicateur crée le lien nécessaire à ces nombreux échanges dont les adolescents ont besoin. Citant Wilkens, Lionel Desjarlais et John A. Rackauskas [s.d] rappellent certains besoins fondamentaux des adolescents: le besoin de se comprendre, le besoin d'être compris, le besoin d'avoir des relations avec les autres, le besoin d'acquérir leur indépendance.[41]

Sans cette ouverture du maître, il leur est nettement plus difficile de les satisfaire.

5- est témoin de certaines valeurs et d'un certain équilibre. Sa présence, sa personnalité, ce qu'il est dans le concret ont autant d'importance que ce qu'il dit. Il constitue en ce sens, qu'il le veuille ou non, une sorte de modèle dont s'inspirent les adolescents auprès

desquels il travaille. À son insu, il transmet des valeurs et aide les jeunes en quête de leur identité. Artaud (1990) indique que l'enfant s'identifie à sa culture par l'intermédiaire de modèles en contact avec lui; il signale le besoin de conformité qu'a l'enfant comme une des requêtes de sa croissance; il fait remarquer que cette modélisation ne peut que contribuer à mieux situer l'identité de l'adolescent quand le moment viendra, au moment de l'apparition de la pensée formelle, d'interagir avec le système de valeurs transmis par ses parents et ses éducateurs, en vérifiant et en reformulant à son compte les valeurs qui lui auront été transmises.[42] Selon le Ministère de l'éducation (1979), les valeurs sont partie intégrante du projet éducatif de l'école et aident l'élève à s'épanouir.[43] Marcel Postic (1979) parle de l'autorité symbolique du maître qui, face aux élèves, est une image évocatrice de valeurs universelles, encore que, selon l'auteur, l'arrivée d'enfants venus de milieux populaires ait un peu bousculé les valeurs traditionnelles.[44]

6- est un gestionnaire capable de faire de sa classe un milieu essentiellement éducatif. S'il est par l'écoute attentif à ses élèves, il se doit de les stimuler par des objectifs à atteindre clairement définis, par des règles

de conduite favorables à leur apprentissage et au développement de leur personnalité. Il allie, comme l'indique Allport (1970) structure et liberté, deux éléments essentiels à un épanouissement solide et durable.[45]

7- est porteur de culture et de maîtrise de soi. Il doit constituer un des nombreux exemples qui peuvent guider les adolescents. S'il demande aux élèves d'être disciplinés, il doit en témoigner le premier; s'il leur demande d'apprendre et de ne pas craindre des défis, il doit se présenter à eux comme un être qui n'a jamais cessé de découvrir et d'évoluer, en dépit de sa plus grande expérience et de son statut d'adulte. Claude Michaud (1989) fait remarquer que l'adolescent ne peut accéder à l'identité sans modèle ou sans la référence à des personnes significatives; il précise que l'éducateur est un individu identifié par son comportement, ses valeurs, sa vision et que, de par sa fonction, il accepte de servir de point de repère pour ses élèves.[46] Thomas Gordon (1979) est formel sur ce point:

> Les jeunes de tous âges sont très conscients de ce que l'adulte fait, de ce qu'il dit, de ce qu'il affiche. Ils perçoivent beaucoup plus de choses que ne le croient les enseignants. Les jeunes les observent pour ainsi dire continuellement, jour après jour. Leurs actions, jouant le rôle de modèles, ont un impact bien

plus considérable sur les élèves que tout ce qu'ils pourraient dire.[47]

L'auteur donne quelques exemples concrets: l'enseignant sera franc, propre et distingué, à l'heure, s'il accorde de la valeur à la franchise, à la propreté et à la disctinction, à l'exactitude.[48]

8- est un réel animateur qui trouve sans cesse les chemins de la motivation des élèves. Il leur donne à la fois le goût d'apprendre et d'être. Il leur permet aussi de s'exprimer et les guide en ce sens. Sorenson et al. (1963) (in Richard Côté (1971)) donnent une liste des attentes des élèves face à leur enseignant. Ils le voient comme quelqu'un qui donne de l'information, qui garde la discipline en classe, qui donne des conseils, quelqu'un que l'on peut consulter, qui est capable de les motiver, quelqu'un sur qui l'on peut compter.[49]

9- est plus qu'un enseignant, un éducateur. À ses yeux, l'élève n'est pas qu'un satellite du programme; mais plutôt le centre de son action et de ses préccupations. Le programme n'est qu'un des instruments qu'il a à sa disposition pour être lui-même et lui permettre la meilleure insertion dans le monde des adultes et de la société plus vaste. Le colloque d'Amiens (1968) dégage la nécessité de développer chez l'élève la capacité de

changer; il ne s'agit plus d'acquérir des connaissances; il ne s'agit même plus d'apprendre à apprendre, mais il s'agit d'apprendre à devenir; c'est-à-dire d'acquérir la capacité de se situer sans cesse dans un monde en changement.[50]

10- est un être de concertation et de collaboration. Il participe au projet éducatif de son école, lui-même reflet de la société d'où proviennent ses élèves; il collabore avec les parents et les informe des problèmes, des difficultés et des succès de leur enfant; Comme l'indiquent F. et C. Chernow (1981), les parents, tout comme les enseignants, veulent que les élèves se comportent bien en classe; les parents, eux aussi, veulent que leurs enfants respectent l'autorité et apprennent dans des classes ordonnées; les enseignants ont tout intérêt à exploiter cet objectif commun, en mettant les parents de leur côté.[51]

Il n'hésite pas à leur demander leur aide et à travailler de concert; il est disponible pour les échanges nécessaires avec ses collègues et les administrateurs de son établissement.

11- est un être qui allie l'amour des jeunes, la justice et la fermeté. Aucun de ces trois éléments ne doit

s'affirmer au détriment des deux autres. Ils doivent être vécus ensemble et constituer un triangle dont les éléments se tiennent dans un dosage nécessaire à toute éducation. Seeman (1988) met l'accent sur la nécessité de dissocier l'individu comme tel et ses actions qui entraînent des conséquences logiques. L'enseignant, en raison des règlements établis, se doit d'appliquer les conséquences prévues pour tout manquement, sans pour autant faire sentir qu'il en veut à l'élève ou qu'il en a contre lui.

Il~ est un être qui sait remettre en question ses acquis et évolue avec son temps, ce qui le rend capable d'adaptation.

Toutes ces qualités fort complexes contribuent à établir un climat de confiance entre les élèves et l'enseignant, condition indispensable à leur évolution.

Comme on peut le soupçonner, aucun enseignant ne peut se vanter d'avoir développé à fond chacune et l'ensemble de ces qualités. De telles composantes sont loin de faire de lui un robot, ce qui nous permet de dire que le métier d'enseignant est à la fois une question d'intelligence et de coeur.

B- LES CARACTERISTIQUES COGNITIVES:

L'enseignant idéal

1- a une connaissance suffisante de la matière qu'il enseigne: travaille à l'améliorer d'année en année, en se réservant un temps de recherche et d'étude. En un sens, sa formation est continue, du point de vue des connaissances à transmettre.

2- a le souci constant d'adapter ses connaissances au niveau réel de ses élèves. Cela demande de sa part des explications claires et rigoureuses, ainsi que le sens de la répétition. En effet, c'est dans bien des cas en revoyant les notions de base, en les réexpliquant de plusieurs manières différentes, qu'il donne à ses élèves la structure cognitive nécessaire au progrès de leur apprentissage.

3- fait le lien constant entre les données théoriques et la pratique. A cet égard, des exercices de type formatif s'avèrent d'une absolue nécessité avant les épreuves de type sommatif.

4- divise son programme en séquences et, à l'intérieur de chacune de ces séquences, se préoccupe d'aller du simple au complexe.

5- donne à ses élèves des outils de récupération, pour ne pas perdre en cours de route les élèves plus lents ou plus faibles.

6- dose les travaux à la maison de telle sorte que les élèves acquièrent des habiletés intellectuelles qui leur permettent de mieux assimiler les leçons déjà faites ou de préparer certains éléments des leçons à venir.

7- fournit à ses élèves une méthode pertinente de travail allant de la présentation des travaux à la rédaction proprement dite, en passant par le résumé, la fabrication d'un plan, la distinction entre les idées principales et les idées secondaires, l'utilisation du dictionnaire, la recherche bibliographique etc...

8- réserve, à chacun des cours, un temps consacré aux questions d'éclaircissement ou à tout autre élément pertinent se rapportant aux activités du cours.

9- corrige tous les travaux demandés à ses élèves et dans un laps de temps tel que les élèves puissent en avoir un "feed-back" assez rapide.

10-donne au début de chaque cours un résumé des éléments du cours de telle sorte que les élèves sachent où ils s'en vont.

11-favorise l'originalité et la créativité de la pensée. Le Ministère de l'éducation, dans son énoncé de politique et son plan d'action (1979), consacre tout le chapitre dix à l'innovation pédagogique. Cette innovation est présentée comme une source de changements significatifs dans l'action éducative: elle favorise l'ouverture à la participation. J.W. Botkin (1980), de son côté, présente comme objectifs intermédiaires à toute innovation l'autonomie et l'intégration. L'autonomie, en matière d'enseignement, précise l'auteur, fait croître le jugement critique et s'oppose à la transmission d'un savoir tout prêt; mais pour que l'autonomie ne se traduise pas en étroitesse de vue et en isolement, elle se doit d'être tempérée par l'intégration qui fait que l'individu participe au tout et coopère à la réalisation d'objectifs communs.[52]

12-veille à ce que ses élèves fassent montre d'une rigueur acceptable dans leurs communications. En effet, la formation de la pensée est une des fonctions essentielles de l'école: elle répond au voeu de la très grande majorité des parents et elle prépare le jeune à s'intégrer dans la société plus vaste, lui donnant l'habileté à faire un usage judicieux des éléments fournis par les nombreux apprentissages acquis durant le

temps scolaire. Montaigne ne souhaitait-il pas une "tête bien faite" plutôt qu'une "tête bien pleine"!...

De telles caractéristiques cognitives ont un rapport avec l'affectivité des élèves: en effet, même si un certain nombre d'élèves disent qu'ils n'aiment pas l'école, ils s'attendent, du moment qu'ils y viennent, qu'on leur enseigne de façon valable et satisfaisante la matière prévue dans le programme établi pour leur niveau; de plus, au fur et à mesure qu'ils se rendent compte que l'enseignant, par son approche et ses méthodes, les aide à mieux comprendre et que leurs habiletés académiques se développent, ils ne peuvent qu'en ressentir de la fierté, ce qui les amène à consolider l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Une telle satisfaction ne peut aussi que réduire les problèmes de discipline, car sans les qualités dont nous avons parlé, la présence en classe risque de devenir une corvée, ce qui fort probablement se manifestera par des comportements contribuant à détériorer le climat de la classe.

1- GLASSER, William. "Disorders in our schools: causes and remedies." Phi Delta Kappan, vol. LIX, no 5, janvier 1978, pp. 331-332.

2- GORDON, Thomas. Enseignants efficaces, enseigner et être soi-même. Éditions du Jour inc., 1979, pp. 45-47, 241.

3- CHARLES, C.M.. Building classroom discipline. From models to practice. Longman inc., 1985, p. 49.

4- DAWOUD, Mamdouh et Côté, Raoul. "La discipline dans les écoles secondaires. "Revue des sciences de l'éducation, vol. XII, no 2, 1986.

5- DAWOUD, Mamdouh. " Les problèmes de discipline: certaines variables à considérer." Revue des sciences de l'éducation, vol. XIII, no 2, 1987.

6- GORDON, Thomas, op. cit. , pp. 21-22.

7- GORDON, Thomas, op. cit., p. 164, p. 239.

8- LAFON, R., Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. P.U.F., 1963, p. 20.

9- GLASSER, William. Reality therapy. Harper and Row, Publishers, Inc., 1965, pp. 157-158.

10- LAFON, R., op. cit., p. 410.

11- SEEMAN, Howard. Preventing classroom discipline problems. A guide for education. 1988, Pennsylvania, Technomic Publishing Company Inc., pp. 135-136.

12- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 27.

13- SEEMAN, Howard, op. cit., p. 261.

14- GLASSER, William. La "reality therapy", Epi, 1971.

15- DUPONT, Pol. Pratique de la classe, Domaine relationnel, Collection Éducation et développement personnel, Éditions Labor, Bruxelles, 1983, p. 13.

16- DUPONT, Pol, op. cit., pp. 13-14; 154.

17- HANNOUN, Hubert. L'attitude non-directive de Carl Rogers. Les éditions ESF, 1972, p. 58.

18- BRUNEL, Marie-Lise et al., .e[illegible] predictive capacity and empathy in relati[illegible]ren's self-concept". Revue canadienne de l'[illegible], vol. 14, no 2, 1989, p. 228.

19- SEEMAN, Howard, op. cit. p.

20- SEEMAN, Howard, op. cit., p.

21- BLASE, Joseph J. et Pa[illegible] P. " How discipline create stress f[illegible]achers", The Canadian School Executive, January 1985.

22- FAURE, Edgar. Apprendre à être. Unesco-Fayard, 1972, p. 136.

23- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil Supérieur de l'éducation. Reprendre en main le projet scolaire. sept. 1976, p.9.

24- BOTKIN, J.W.et al. On ne finit pas d'apprendre, le fossé humain à combler, rapport au Club de Rome, Pergamon Press, 1980, p. 45.

25- FERRY, Gilles . Pédagogie et psychologie des groupes. 1969, Epi, p.29.

26- BOTKIN, J.W., op. cit., p. 14.

27- BELL, Louise C. and Stefanich, Gregory P., "Building Effective Discipline Using The Cascade Model", The Clearing House, nov. 1984, vol. 58, p.135.

28- HANNOUN, Hubert. Les conflits de l'éducation, edit. E.S.F., 1975, p. 56.

29- KRATHWOHL, David R., Bloom, Benjamin S., Masia, Bertram B., Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 2, domaine affectif, Éducation nouvelle, 1970, p.22.

30- BOTKIN, J.W. et al., op. cit., p. XV.

31- GESSEL, Arnold . L'adolescent de 10 à 16 ans. Presses universitaires de France, 1970, 3ème partie.

32- DUPONT, Pol, op. cit., p. 40

33- GLASSER, William . La "reality therapy". Epi, 1971, p. 101.

34- FAURE, Edgar . Apprendre à être. Unesco-Fayard, 1972, p. 136.

35- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'éducation, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 27.

36- CÔTÉ, Richard. Le bon enseignant, éditions du Renouveau Pédagogique Inc.; 1971; p. 34.

37- BOTKIN, J.W. et al. , op. cit., p. 150.

38- POSTIC, Marcel . La relation éducative. P.U.F., 1979, p. 34.

39- FERRY, Gilles. Pédagogie et psychologie des groupes, 1969, Epi; p.78.

40- GLATTHORN, Allan A. . "The student as person." The Student as person-- a vision explored, TIP, Ohio, 1974, vol. XIII, no 5, p. 367

41- DESJARLAIS, Lionel et Rackauskas, John A..Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire (âges

de 12 à 16 ans: Ministère de l'Éducation, Ontario: p. 122.

42- ARTAUD, Gérard, L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1990, pp. 96, 152, 157.

43- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'éducation, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 27.

44- POSTIC, Marcel , op. cit., pp. 62-65.

45- ALLPORT, Gordon W. Structure et développement de la Personnalité. Ed. Delachaux et Niestlé, 1970.

46- MICHAUD, Claude. "Éduquer aujourd'hui: la mise à l'épreuve de nos choix et de nos valeurs". JET, revue de la pensée éducative, Université de Calgary, vol. 23, no 1, décembre 1989, pp. 175, 179.

47- GORDON, Thomas, op. cit., pp. 421-422.

48- Ibid., p. 419.

49- CÔTÉ, Richard , op. cit. p. 41.

50- Ibidem, pp. 67-68.

51- CHERNOW, Fred B. and Chernow,Carol. Classroom Discipline and Control: 101 Practical Techniques. Parker Publishing Company, Inc., 1981, p.113.

52- BOTKIN, J.W. . op. cit., pp. 44-47.

CHAPITRE III

LA METHODOLOGIE

Une remarque s'impose dès l'abord: l'accent mis sur l'approche affective ne signifie nullement que nous négligerons les exigences cognitives faisant partie de notre tâche. L'expérimentation d'une approche affective est complémentaire de ce que nous faisons d'ordinaire sur le plan cognitif et, en aucun cas, elle ne se fera au détriment de l'autre. Il s'agit essentiellemnt d'un plus qui, concurremment avec la transmission des connaissances, peut avoir des résultats positifs en ce qui concerne le traitement de l'indiscipline dans nos classes.

La raison d'une telle remarque est fort simple: quelle que soit la qualité de l'approche affective mise en place par un enseignant, si ce dernier donne un piètre apprentissage sur le plan cognitif, les élèves n'auront

que peu de respect pour lui et sauront d'une manière ou d'une autre le lui faire sentir, ce qui ne peut qu'envenimer la confiance de base nécessaire à une bonne relation maire-élèves.

Cela dit, en quoi consiste précisément notre méthodologie?

1) L'échantillon:

Au début de l'année scolaire, nous avons été chargé de quatre nouvelles classes d'élèves du secondaire 3, du secteur général et âgés de 14 à 16 ans, à qui nous devions enseigner le français langue maternelle. Les élèves ont été répartis de façon hétérogène puisque, depuis plusieurs années, l'école où nous enseignons a décidé de regrouper les élèves sans tenir compte de leurs moyennes académiques. C'est ainsi qu'il n'existe plus de classes dites fortes, moyennes ou faibles. À cet égard, les élèves de nos quatre classes, en ce qui concerne les caractéristiques académiques, sont d'un niveau moyen. En ce qui a trait au milieu socio-économique d'où ils proviennent, ils appartiennent pour la grande majorité d'entre eux à la classe moyenne. Ce sont par ailleurs des classes mixtes: la classe #1 étant composée de 14 filles et de 17 garçons; la classe #2 de 18 filles et de 14

garçons; la classe #3 de 19 filles et de 12 garçons; la classe #4 de 21 filles et de 12 garçons. Soit, au tout début de l'année scolaire, un grand total de 127 élèves (72 filles et 55 garçons). Mentionnons, enfin, que ces élèves sont âgés entre quatorze et dix-sept ans.

II) Le devis expérimental:

L'idéal eût été d'avoir un groupe témoin et un groupe expérimental; mais, étant l'enseignant des mêmes élèves, ceux qui feraient partie du groupe témoin auraient de la difficulté à comprendre que nous leur fassions subir un traitement différent de celui des autres classes une bonne partie de l'année scolaire. Ils risqueraient de percevoir comme une injustice à leur égard notre façon d'agir et le remède serait peut-être pire que le mal.

Pour cette raison, nous avons décidé de procéder autrement, nos quatre classes constituant le groupe expérimental.

Le devis expérimental se présente sous la forme suivante:

X1 ------> T1 X2 ------> T2

* questionnaire sur les activités

X1, la première valeur indépendante, représente notre approche traditionnelle: T1, le prétest mesurant les variables dépendantes suivantes: a- la fréquence des problèmes de discipline; b- le dérangement occasionné par les problèmes de discipline, tel que perçu par les élèves; c- la satisfaction qu'ont les élèves de la réalité-classe.

X2, la deuxième valeur indépendante, représente l'approche affective que nous voulons expérimenter; T2, le post-test mesurant les mêmes valeurs dépendantes.

Quant aux activités, elles ne prennent place que lors de l'introduction de l'approche affective. Elles sont de deux sortes: en dehors de la classe et à l'intérieur de la classe.

Nous ménageons donc deux phases bien distinctes:

a- de septembre à décembre, l'ensemble des élèves reçoit le traitement que d'ordinaire nous donnons. (Nous nous en expliquons plus loin.)

b- de janvier à avril, l'ensemble des élèves reçoit le traitement où nous mettons en oeuvre une approche affective spécifique, faisant l'objet de l'expérimentation proprement dite.

III) Les limites de la recherche:

Les mesures ne portent pas sur les comportements concrets des élèves, mais sur leur point de vue seulement. Aussi, nous n'employons pas de grilles d'observation du climat de classe (comme celles mises au point par Anderson, 1968; Biddle, 1970; Withall, 1951; Flanders, 1970).

Nous tenons à avertir que, ne pouvant pas engager quelqu'un pour intervenir à notre place, l'expérimentateur se trouve être lui-même l'intervenant.

Enfin, pour ce qui est de l'administration des tests, ne voulant pas les faire passer nous-même pour ne pas gêner les élèves dans la spontanéité et la liberté de leurs réponses, et ayant de la difficulté à choisir un autre collègue, nous avons eu en définitive recours à notre directeur de thèse.

IV) La description des variables indépendantes:

IV.1 L'approche traditionnelle (X1):

D'une façon globale, nous pouvons dire qu'elle est centrée sur le contenu d'apprentissage et confère à l'enseignant une place prépondérante privilégiée.

Quelles en sont les différentes caractéristiques?

A- Sur le plan cognitif:

- une application rigoureuse du programme

- une planification précise

- des explications claires

- la possibilité pour les élèves de poser les questions qui leur permettent de mieux comprendre

- la possibilité pour les plus faibles de venir à un cours de récupération et de mise au point (ce cours a lieu tous les neuf jours, à l'heure du midi, sur une base volontaire.)

- des exercices d'assimilation, faits en classe ou à la maison avant les examens de type sommatif

- des devoirs à la maison, à titre formatif

- la correction en classe de tous les travaux, ce qui donne l'occasion de réviser certaines notions encore mal maîtrisées

B- Sur le plan disciplinaire:

Nous fixons nous-même, dans le cadre du règlement général de l'école, comme d'habitude sans consulter les élèves, les règlements de la classe que nous estimons importants pour le fonctionnement de la classe durant les cours et que les élèves doivent respecter

Les objectifs visés par de tels règlements sont les suivants:

I- Objectif général

Consolider un climat de respect mutuel excluant les comportements perturbateurs, les insultes ou grossièretés à l'adresse de l'enseignant ou des élèves, en appliquant les règlements choisis.

II- Les comportements spécifiques que les élèves doivent réaliser

Avant le processus éducation/apprentissage

Nous chercherons à ce que les élèves réalisent les objectifs suivants:

1o) qu'ils soient à l'heure aux cours

2o) qu'ils s'installent rapidement et sans se bousculer

3o) qu'ils prennent la place qu'ils ont choisie au début de l'année

4o) qu'ils facilitent par leur silence la prise rapide des présences

Pendant le processus éducation/apprentissage

5o) qu'ils aient par devers eux tout le matériel nécessaire au cours, tel que prescrit au début de l'année

6o) qu'ils cessent les occasions de dérangement du cours:

- bavardages intempestifs

- bruits de chaises et de tables

- demandes d'autorisation de quitter la classe pour aller chercher du matériel oublié, pour aller à la toilette, pour aller se moucher, pour aller voir l'orienteur etc...

- déplacements à l'intérieur de la classe sans motif valable

- questions dont le but évident est de distraire du cours ou d'en casser le rythme

- taquineries ou autres enfantillages à l'endroit des camarades de classe

En ce qui concerne le sérieux des apprentissages, nous nous attendons des élèves

7o) qu'ils soient attentifs au cours

8o) qu'ils prennent des notes de façon régulière

9o) qu'ils remettent les travaux dans les temps prescrits

10o) que les notes de cours et les travaux présentent la propreté dont on peut s'attendre des élèves du secondaire

11o) qu'ils s'acquittent des lectures et révisions qu'on leur demande de faire

12o) qu'ils aient un plan d'études à la maison en ce qui concerne les éléments du programme qui doivent faire l'objet d'un travail personnel

13o) qu'ils respectent les consignes diverses données par l'enseignant à l'occasion des travaux et examens.

Nous portons une attention particulière à la propreté du local et demandons aux élèves

1o) de laisser les gommes à mâcher en dehors de la classe

2o) de garder les tables propres

3o) de réserver à la poubelle papiers et autres rebuts

4o) de respecter le matériel de classe dans son ensemble.

En cas de manquement au règlement, nous appliquons le système mis en place à l'échelle de l'école, selon le degré de gravité:

- punition individuelle (retenue après l'école ou immédiatement après le repas de midi; convocation de l'élève à une matinée à l'intérieur d'une journée pédagogique; constitution d'un dossier disciplinaire dont copie est remise au secrétariat de l'unité; demande à l'adjoint de l'unité d'une supension externe de l'élève et convocation des parents comme condition préalable à sa réintégration dans la classe

- téléphone aux parents, pour les mettre au courant des manquements de leur enfant.

C- Sur le plan de la relation affective:

Il est évident que tout enseignant du secondaire, en dépit de ses méthodes et de ses options, a avec ses élèves un minimum de relation affective. Si, dans notre recherche, nous nous proposons d'expérimenter une approche affective, cela ne veut nullement dire que dans la phase préexpérimentale de la recherche nous abandonnerons tout contact affectif avec les élèves. Il

ne s'agit pas non plus pour nous d'avoir deux personnalités, une avant l'expérimentation et une pendant l'expérimentation. Les élèves ne sauraient le supporter. Dans la première partie de l'année scolaire, i.e. avant l'expérimentation, nous nous acquitterons de notre tâche, ainsi que le font les autres collègues, en nous en tenant strictement à ce que demande le Ministère; alors que dans la seconde partie, i.e. pendant l'expérimentation, nous ferons un effort supplémentaire et sacrifierons une plus grande partie de notre temps à cette approche affective qui fait l'objet de notre recherche: nous allongerons le temps passé avec nos élèves en dehors des activités académiques de la classe, nous nous montrerons plus disponible que demandé.

En ce qui nous concerne, de telles relations affectives n'ont jamais été planifiées comme un domaine à cultiver en tant que tel. (C'est justement là que réside l'originalité de la recherche.) Jusqu'à ce jour, nous nous sommes simplement laissé guider par les circonstances, réservant aux élèves une simple "disponibilité globale", qu'ils peuvent ou non utiliser. Cette disponibilité est faite de respect et de courtoisie et ne constitue pas une approche pédagogique proprement dite.

activités de la classe, de leur passer les notes de cours; permettre aux élèves de faire part de leurs expériences, chaque fois qu'on aborde en classe un thème qui leur est familier ou qui a rapport à leur vécu; 4- leur indiquer que de tels échanges enrichissent l'ensemble de la classe et en soudent toutes les composantes.

Pour être plus attentif à nos élèves, nous utiliserons après chaque petite unité d'enseignement des questions dont le but est de vérifier s'ils ont bien compris, s'ils se sentent bien à l'aise avec le rythme de travail que nous aurons adopté; nous ferons particulièrement attention à ne perdre de vue les élèves en leur tournant le dos et en étant absorbé à écrire au tableau; nous circulerons assez souvent dans les rangées de la classe pour marquer une certaine proximité avec nos élèves, et lors de travaux individuels, nous nous arrêterons ici et là pour encourager les élèves ou leur venir en aide; nous essaierons de tenir compte autant que possible des réactions non verbales des élèves révélatrices de sentiments négatifs à l'intérieur du cours; nous encouragerons les élèves à participer en classe et les féliciterons, de façon objective, selon la réalité de

leur participation, en évitant les formules toutes faites et répétitives.

En dehors de la classe, nous aurons tendance à aller au-devant des élèves, ne nous contentant pas de leur répondre quand ils osent faire l'effort de venir à nous.

Tout au long de cette phase II (de janvier à avril), sans pour autant tomber dans un moralisme agaçant, nous sensibiliserons les élèves aux conséquences du dérangement que peut occasionner un élève perturbateur

* par rapport à ses copains

* par rapport à lui-même

* par rapport à l'enseignant

Pour diriger leurs potentialités et leur donner l'occasion d'activités utiles pour eux, nous les encouragerons à s'impliquer dans la vie scolaire à l'intérieur de la classe. Nous diviserons donc la classe en plusieurs comités pour garantir l'implication de chaque élève dans la classe:

- un comité d'embellissement de la classe

- un comité des sorties

- un comité pour l'organisation des tournois en dehors des heures de classe
- un comité de propreté
- un comité de fonctionnement de la classe
- un comité pour le journal de classe où seront relatées les nouvelles, les activités à venir etc...
- un conseil de classe

L'existence de tels comités a pour fonction de d'inviter les élèves à participer avec l'enseignant à l'organisation et à l'établissement des règles de fonctionnement de la classe. L'enseignant, même si son rôle est important, permet aux élèves, grâce à une structure associative, d'avoir leur mot à dire , de prendre des initiatives et de contribuer, dans un domaine précis, à la bonne marche de la classe. Une telle structure associative ne peut manquer d'être gratifiante pour l'élève, lui permettant en quelque sorte d'adhérer au groupe. Ce rôle joué par l'élève à l'intérieur de la classe constitue un élément de motivation à même de lui faire accepter les contraintes jugées comme raisonnables par le groupe. Cette approche, comme on le voit, a essentiellement une connotation affective. En effet,

l'objectif primordial de ces comités est de valoriser chacun des élèves: il participe à l'élection des comités, il choisit celui dans lequel il veut oeuvrer, il contribue à fixer les règlements de la classe qui seront décisionnels, à condition toutefois qu'ils ne viennent en conflit avec les règlements généraux de l'école. Il sentira l'estime de soi et il aura confiance dans ce qu'il fait et ce qu'il dit; de plus, via ces comités, le dialogue avec l'enseignant sera très fréquent et se fera dans un climat de confiance et de liberté d'expression; enfin cette atmosphère se poursuivra en dehors de la salle de classe, grâce aux activités parascolaires que les élèves eux-mêmes auront souhaitées. C'est ainsi que l'élève sentira qu'il fait partie d'un groupe et que le bonheur du groupe dépend beaucoup de sa propre participation.

V) La description des variables dépendantes

V.1 La fréquence des problèmes de discipline

Il s'agit, à partir d'une liste de 35 problèmes de discipline, d'amener les élèves à identifier ceux qui existent dans leurs classes.

Il s'agit également de les amener à préciser le degré d'apparition de tels problèmes (leur fréquence).

VI.1.2 Ses caractéristiques métriques

A) Sa validité

Après avoir établi, avec l'aide de 28 enseignants d'une école secondaire et 73 étudiants de l'Université du Québec à Hull, une liste de 35 problèmes de discipline, les auteurs ont demandé à 14 enseignants et 28 élèves de différentes écoles secondaires de dire si, selon eux, chacun des problèmes relevés arrivaient ou pas dans une classe du secondaire. Les auteurs ont obtenu 50% ou plus d'acceptation pour chacun des problèmes, sauf dans deux cas (1- "Faire circuler des bandes dessinées, des photos, des images, des dessins pendant le cours": 46,4% d'acceptation des élèves, 53% des enseignants; 2- "Menacer l'enseignant ou l'enseignante": 39,2% des élèves, 42% des enseignants.)

La méthode de corrélation item-total a permis d'établir l'homogénéité du questionnaire. Cette corrélation a été calculée sur un groupe d'enseignants (N = 66) et sur un groupe d'élèves (N = 105). Les résultats obtenus sont les suivants: a) pour les enseignants: en ce qui concerne la fréquence des problèmes de discipline, une corrélation positive au niveau de 0,01 entre chaque item et le total; en ce qui concerne le degré de dérangement, une corréla-

tion positive au niveau de 0,01 entre chaque item et le total, sauf pour les items 4 et 10 du questionnaire dont le niveau de signification est respectivement de 0,02 et 0,03; b) pour les élèves: en ce qui concerne la fréquence, une corrélation positive au niveau de 0,01; en ce qui concerne le degré de dérangement, une corrélation positive au niveau de 0,01.

B) Sa fidélité

Le degré de congruence entre les pourcentages attribués par chacun des groupes d'enseignants et d'élèves (les mêmes que lors du calcul de la corrélation item-total) à la fréquence du problème de discipline et au degré de dérangement causé par le même problème a été calculé. Une corrélation positive au niveau de signification de 0,01 a été trouvé entre les pourcentages.[1]

VI.1.3 La façon dont les élèves répondent au questionnaire

Il leur est demandé, pour chaque problème, deux informations: ils indiquent, sur une échelle de 5, la perception qu'ils ont de la fréquence du problème en cochant la case correspondante (Toujours, souvent, parfois, rarement, jamais); ils indiquent aussi, sur une échelle de 4, la perceptions qu'ils ont du degré de

dérangement occasionné par le problème (Beaucoup, peu, très peu, pas du tout).

VI.1.4 La justification de l'emploi d'un tel questionnaire

C'est
élèves d'une région québécoise.

L'existence de problèmes de discipline étant une des composantes essentielles du climat de classe, cet instrument convient bien à circonscrire un tel phénomène en nous révélant au prétest comme au post-test la fréquence des problèmes de discipline, ainsi que leur degré de dérangement à l'intérieur de nos classes.

VI.2 Le test PERPE

VI.2.1 Son objectif

Le test Perpe permet de mesurer les perceptions qu'ont les élèves de la relation maître-élèves. C'est

> un instrument scientifique qui a pour fonction de fournir aux professeurs des renseignements systématiques sur les réactions de leurs élèves à l'égard de différents aspects de leur enseignement. Il peut aider le professeur à mieux connaître comment ses élèves le perçoivent, quels sont leurs désirs, s'ils sont satisfaits ou non et quel est leur degré d'insatisfaction.[2]

Foucher [s.d.], l'auteur du document d'information, précise les quatre facteurs qui sont identifiés: l'organisation de la matière (17 éléments); la facilité de contact interpersonnel (15 éléments); le contrôle de soi (la dimension disciplinaire de la relation enseignant-élèves) (5 éléments); la variation des méthodes (3 éléments).[3]

VI.2.2 Ses caractéristiques métriques

A) Sa validité

52 volumes ou publications différentes ont été inventoriés, ce qui a permis d'obtenir, sur 863 relevés, 130 éléments pouvant servir à bâtir le questionnaire.

Un sondage a été fait auprès d'une centaine d'enseignants travaillant en groupes. Il leur a été demandé de répondre à la question suivante: "Quels sont les éléments de la situation de la classe qui sont importants pour vous, comme des qualités du professeur, des éléments de comportements, etc." De ce sondage, 81 éléments ont pu être retenus.

2700 élèves ont répondu à la même question, ce qui a permis de recueillir 198 éléments différents.

À partir des 409 éléments recueillis (130+81+198), un questionnaire épuré, "Pertinence et importance", n'a retenu que 100 éléments. 1700 élèves furent invités à répondre à l'une ou l'autre des quatre tranches de 25 éléments de ce questionnaire et 44 enseignants furent demandés d'y répondre dans son intégralité.

Une forme expérimentale I de 43 éléments s'est constituée à partir de certains critères: le fait qu'un élément se soit trouvé dans une, deux ou trois des composantes - élèves, enseignants, volumes- au premier stade; la fréquence de mention d'un élément, l'importance accordée à l'élément dans le questionnaire "Pertinence et importance"; la longueur du questionnaire qu'idéalement on voulait réduire à 40 questions.

Après trois expérimentations du questionnaire et la modification de la définition opérationnelle des éléments et/ou des échelles en vertus de certains critères psychométriques comme la cohésion, la discrimination, la fidélité, un enseignant du secondaire 1 et un du secondaire 4 ont fait avec leurs élèves la critique de l'ensemble du question pour ce qui a trait à l'aspect sémantique et à la pertinence du contenu pour le niveau secondaire.

Ces trois expérimentations ont abouti à la forme finale comprenant 40 éléments.

B) Sa fidélité

L'indice de fidélité a été calculé sur la mesure de réalité (MR). Deux critères ont servi à expliciter cet indice de fidélité: la cohésion intra-classe (est-ce que les élèves s'entendent pour percevoir l'enseignant de la même façon sur l'échelle de réalité?) et la discrimination inter-classe (sur les mesures de réalité des enseignants différents sont évalués différemment par les élèves). Plus la valeur de l'indice de fidélité est élevée, plus grande est la cohésion à l'intérieur des classes et plus il y a de discrimination entre celles-ci. Dans la forme finale du questionnaire, il a été conservé pour chacun des éléments la formulation ayant entrainé le plus fort indice de fidélité à travers les expérimentations, l'indice idéal fixé étant supérieur à 0,90. Cet indice fut atteint pour bon nombre d'éléments. D'autres éléments qui n'ont pas pu dépasser ce seuil ont été quand même conservés en raison de l'intérêt du contenu mesuré.[4]

VI.2.3 La façon dont les élèves répondent au questionnaire PERPE

Pour chacun des 40 items, il y a une question A et une question B. La question A a pour but de situer sur une échelle de 5 la perception de la réalité par l'élève; la question B a pour but d'indiquer sur une échelle de 5 le désir de l'élève, i.e. ce qui le satisferait. Pour chacune des questions, il est demandé à l'élève de situer en A l'enseignant (le cours) sur l'échelle d'évaluation; s'il n'est pas satisfait, de situer en B où l'enseignant devrait se situer pour qu'il soit satisfait. Si l'élève est satisfait, on lui suggère de marquer pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

VI.2.4 La justification de l'emploi du test PERPE

Pour savoir si l'approche affective que nous voulons mettre de l'avant a une influence positive sur le degré de satisfaction des élèves, il nous a semblé utile d'utiliser le test PERPE dont la fonction est justement de nous fournir des informations sur les perceptions, les désirs et le degré de satisfaction de nos élèves en regard de quelques aspects de notre enseignement.

VI.3 Le questionnaire sur les comités et les activités

Ce questionnaire, mis au point par nous, a simplement pour but de vérifier auprès des élèves, à la toute fin de l'expérimentation de l'approche affective, s'ils ont trouvé utiles les différents comités ayant fait l'objet d'un consensus (questions 1 à 4); si ces comités leur ont permis d'avoir une participation active en classe, de se valoriser, d'avoir de meilleures relations avec les pairs ainsi qu'avec l'enseignant, de montrer des aspects positifs d'eux-mêmes, de rendre la journée scolaire et le séjour en classe plus agréables et plus enrichissants, améliorant ainsi le climat de classe (quetions 5 à 17); de vérifier aussi auprès d'eux s'ils aimeraient que la même expérience soit répétée avec les autres enseignants de la même classe (question 18).

Les élèves indiquent leur point de vue et donnent leur choix sur une échelle de 5. (Très peu, peu, plus ou moins, assez, très utile; très peu, peu, plus ou moins, assez, beaucoup, (selon le cas))

Bien que nous ne puissions parler, à propos d'un tel questionnaire, ni de validité ni de fidélité, car il a été élaboré spécifiquement à l'intention de nos groupes d'élèves et il nous était impossible de l'essayer sur des

groupes n'ayant pas vécu la même expérience, il nous a paru intéressant de l'utiliser pour nous rendre compte de l'intérêt pris par les élèves à de tels comités et activités, éléments que nous avons estimé importants dans le cadre d'une approche affective.

1- DAWOUD, Mamdouh et CÔTÉ, Raoul. "La discipline dans les écoles secondaires". Revue des sciences de l'éducation, vol XII, no 2, 1986, pp. 200-201.

2- FOUCHER, Roland. Deux ou trois choses à connaître à propos du questionnaire Perpe secondaire. Université du Québec, Institut National de la recherche scientifique, p.10.

3- Ibidem., pp. 21-22.

4- Ibidem, pp. 12-14; 23-24.

CHAPITRE IV

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

I) L'ADMINISTRATION DES TESTS UTILISÉS

I.1 Le questionnaire Dawoud-Côté (voir appendice 1)

Le questionnaire sur les problèmes de discipline a été appliqué à la fin du mois de décembre sur 120 élèves et à la fin d'avril sur les mêmes élèves dont certains (18) ont été absents ou ont changé d'établissement scolaire.

Les tableaux 3 et 4 ont trait au questionnaire Dawoud-Côté. La première colonne de gauche (de 1 à 35) indique les numéros des questions du questonnaire. Les scores indiquent en pourcentage le choix des élèves. Les chiffres des tableaux indiquent l'ensemble des fréquences du choix de "Toujours" et "Souvent" pour la fréquence des problèmes de discipline et du choix de "Beaucoup" pour le dérangement.

I.2 Test PERPE

Le test PERPE (voir appendice 2) a été appliqué au pré et post-test aux mêmes dates que pour le questionnaire Dawoud-Côté et sur le même échantillon.

Les tableaux 5 et 6 donnent les résultats en rapport avec ce test PERPE. La colonne de gauche indique les 40 éléments du questionnaire. Les autres colonnes traduisent en pourcentages le choix qu'ont fait les élèves des valeurs extrêmes positives ("Très bien" et "Extrêmement bien", "Très" et "Parfaitement", "Assez" et "Beaucoup", "Assez" et "Très", selon le cas.) Cela vaut, et pour la satisfaction par rapport au réel, et pour l'expression de ce que souhaitent les élèves.

I.3 Le questionnaire sur les activités (voir appendice 3)

Ce questionnaire n'a été appliqué qu'une fois, au post-test, à la fin du mois d'avril et sur le même échantillon, en même temps que les deux questionnaires précédents.

Ces dix-huit questions occupent la première colonne de gauche du tableau 8; les autres chiffres indiquent le pourcentage d'élèves ayant choisi les valeurs extrêmes

positives: "Assez" et "très utile" ou "Assez" et "Beaucoup", selon le cas.

II) LES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Nous allons présenter les résultats de deux façons différentes:

A) en présentant les différences statistiques selon l'analyse de variance et le test-t;

B) en montrant et en comparant les fréquences simples des pré et post-tests.

II.A Les différences statistiques selon l'analyse de variance et le test-t:

Selon le test-t, pour le groupe total (deux sexes), il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le pré et le post-test pour les problèmes de discipline (fréquence). (Voir tableau 1, p. 90.) On ne peut pas déduire de cette analyse statistique que l'approche affective utilisée a eu de l'impact sur la diminution des problèmes de discipline.

Il y a une différence statistiquement significative entre le pré et le post-test en ce qui concerne la perception qu'ont les élèves des problèmes de discipline

Tableau 1: Différences statistiques pour la fréquence des problèmes de discipline et la perception du dérangement occasionné par les problèmes de discipline

	Moyenne		Valeur t	Niveau de signif.
	Prétest	Post-test		
Gr. total				
fréquence	121.94	122.07	-0.06	0.9508 NS
dérangement	84.66	91.46	-3.69	0.0004
Sexe Masc.				
fréquence	117.2	117.75	-0.19	0.8475 NS
dérangement	81.47	87.69	-2.17	0.0359
sexe fém.				
fréquence	125.53	125.36	0.05	0.9581 NS
dérangement	87.08	97.68	-2.99	0.0041
cl. #1				
fréquence	129.65	130.56	-0.25	0.8022 NS
dérangement	85.39	98.47	-2.09	0.0485
cl. #2				
fréquence	128.14	110.74	3.32	0.0027
dérangement	80.33	83.00	-0.58	0.5640 NS
cl.#3				
fréquence	123.04	132.12	-4.03	0.0005
dérangement	93.12	107.54	-3.00	0.0064
cl.#4				
fréquence	108.67	117.42	-2.49	0.0192
dérangement	81.00	87.35	-1.85	0.0746 NS

(dérangement), (niveau de signification de 0,05). Cela indique que l'approche affective pourrait avoir eu de l'impact sur l'augmentation de la perception des élèves en général, en ce qui a trait au degré de dérangement des problèmes de discipline.

En ce qui concerne les élèves du sexe masculin, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le pré et le post-test pour la fréquence; quant au dérangement, il existe une différence significative.

Pour les élèves de sexe féminin, nous remarquons le même résultat entre le pré et le post-test, à savoir une fréquence non significative, un degré de dérangement significatif.

Par rapport aux différentes classes, l'analyse de variance nous indique que, relativement au prétest, les élèves ne sont pas pareils sous le rapport de la fréquence des problèmes de discipline: il y a des classes qui ont plus de problèmes que d'autres.

Relativement au prétest et par rapport aux différentes classes, l'analyse de variance, sous le rapport du dérangement, montre que des classes plus que d'autres perçoi-

vent le dérangement qu'occasionne les problèmes de discipline.

Relativement au post-test, les classes demeurent inégales: elles ne se situent pas au même niveau pour la fréquence des problèmes de discipline. Il en est de même pour ce qui a trait au degré de dérangement.

En considérant chacune des classes comme une unité psychologique et pédagogique, nous constatons que, pour la classe #1, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le pré et le post test (fréquence), tandis qu'il en existe une pour le dérangement. Pour la classe #2, nous voyons une différence significative entre le pré et le post-test pour la fréquence, ce qui veut dire que le taux des problèmes de discipline diminue, alors qu'il n'y a guère de différence significative pour le dérangement. Pour la classe #3, nous trouvons une différence statistiquement significative entre le pré et le post-test, et pour la fréquence et pour le dérangement. Dans cette classe, la fréquence des problèmes de discipline augmente et le degré de sensibilité au dérangement augmente. Pour la classe #4, il existe une différence statistiquement significative entre le pré et le post-test en ce qui concerne la

fréquence. Le taux des problèmes de discipline augmente donc. Il n'y a pas de difference pour le dérangement.

Nous pouvons donc déduire des résultats statistiques que pour les élèves du groupe total, les élèves du sexe masculin, les élèves du sexe féminin, les élèves des classes # 1 et 3, il y a une différence positive, statistiquement significative, sous le rapport du degré de dérangement. Bien que la différence dans la fréquence des problèmes de discipline n'est pas significative, les élèves se sont montrés davantage sensibilisés au degré de dérangement qu'ils occasionnent en raison de l'apparition des problèmes de discipline. En d'autres mots, cela pourrait vouloir dire que l'approche affective a sensibilisé les élèves, leur faisant prendre davantage conscience que l'indiscipline en classe pourrait déranger l'ambiance que l'enseignant voulait créer.

En ce qui concerne le degré de satisfaction actuelle, le test-t indique qu'il y a une différence négative, statistiquement significative, entre le pré et post-test, pour le groupe total, les élèves du sexe féminin, les élèves de la classe # 2, tandis qu'il n'y a pas de différence statistique significative pour les élèves du sexe masculin, les élèves des classes # 1, 3 et 4.

Quant à la satisfaction désirée, il n'y a pas de différence statistiquement significative, entre le pré et le post-test, pour le groupe total, les élèves du sexe masculin, les élèves du sexe féminin, et pour chacune des classes. (Le tableau 2, p. 95, illustre les résultats.)

Cela pourrait refléter la perception qu'ont les élèves de l'insertion de plusieurs activités pour eux inhabituelles et dont certaines se réalisent à l'intérieur de la classe, au moment même où normalement l'enseignant ne devrait s'occuper que d'activités strictement académiques.

II.B Les fréquences simples des pré et post-tests

II.B.1 L'interprétation des tableaux 3 (p. 96) et 4 (p. 97) concernant la fréquence des problèmes de discipline et le degré de dérangement:

Le groupe total (deux sexes) nous révèle qu'il y a eu diminution des problèmes en ce qui concerne les 13 items suivants: les items 3 (le fait de bouger continuellement sur sa chaise), 5 (le fait de chercher à attirer l'attention), 6 (le fait de copier les réponses), 7 (le fait de donner des coups de poing aux autres), 10 (le fait de faire des bruits), 11 (le fait de faire rire les autres élèves en classe), 12 (le fait d'insulter les

Tableau 2: Différences statistiques entre la satisfaction des élèves de la réalité de la classe et la satisfaction qu'ils souhaiteraient avoir

	Moyenne		Valeur t	Niveau de signif.
	Prétest	Post-test		
Gr. total				
sat. réelle	162.29	153.91	3.92	0.0002
sat. souh.	179.41	179.05	0.16	0.8749 NS
Sexe Masc.				
sat. réelle	161.93	156.36	1.77	0.0835 NS
sat. souh.	173.83	176.00	-0.46	0.6507 NS
sexe fém.				
sat. réelle	162.55	152.05	3.63	0.0006
sat. souh.	183.60	181.37	1.26	0.2143 NS
cl. #1				
sat. réelle	174.08	171.65	0.89	0.3823 NS
sat. souh.	182.56	186.60	-0.87	0.3911 NS
cl. #2				
sat. réelle	164.14	143.82	5.31	0.0001
sat. souh.	179.44	171.88	1.46	0.1552 NS
cl.#3				
sat. réelle	156.16	148.20	1.91	0.0690 NS
sat. souh.	185.83	183.12	0.94	0.3572 NS
cl.#4				
sat. réelle	156.03	153.89	0.44	0.6613 NS
sat. souh.	171.28	176.28	-1.14	0.2656 NS

Tableau 3: Le tableau indique la fréquence des problèmes de discipline et leur degré de dérangement pour le groupe total (élèves des deux sexes) ainsi que pour les élèves de chaque sexe à part

	GROUPE TOTAL (deux sexes)				GROUPE TOTAL (sexe masculin)				GROUPE TOTAL (sexe féminin)			
	Fréquence		Dérangement		Fréquence		Dérangement		Fréquence		Dérangement	
No	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	post-test	prétest	post-test
1	21.6	25.5	16.2	23.5	25.0	9.1	14.0	27.3	19.0	15.5	17.9	20.7
2	37.3	43.1	17.6	7.8	38.6	50.0	27.3	6.8	36.2	37.9	10.3	8.6
3	46.1	34.7	13.7	16.8	59.1	47.7	13.6	15.9	36.2	24.6	13.8	17.5
4	6.9	9.9	27.0	23.8	9.1	16.3	29.5	34.9	5.2	5.2	25.0	15.5
5	46.1	41.6	46.1	33.7	6.8	46.5	40.9	34.9	44.8	37.9	50.0	32.8
6	22.5	18.8	5.0	4.0	25.0	20.9	6.8	4.8	20.7	17.2	3.5	3.4
7	7.8	5.0	20.6	13.0	18.2	11.6	28.6	16.7	5.2	10.3	18.5	10.3
8	36.3	55.4	4.0	1.0	29.5	60.5	7.0	2.3	41.4	51.7	7.0	12.1
9	13.9	18.8	16.8	12.1	20.9	20.9	14.0	14.3	8.6	17.2	19.0	10.5
10	31.3	29.7	36.6	30.7	31.8	37.2	45.2	37.2	31.0	24.1	31.6	25.9
11	65.7	62.4	34.3	26.7	18.2	20.9	29.5	34.9	62.1	48.3	37.9	20.7
12	15.7	11.9	46.0	31.0	27.3	7.0	53.5	31.0	6.9	15.5	40.4	31.0
13	17.6	23.5	42.6	40.2	22.7	22.7	45.5	47.7	13.8	24.1	40.4	34.5
14	7.8	11.8	31.0	31.0	15.9	15.9	37.2	31.0	5.2	8.6	26.3	31.0
15	16.7	19.8	35.0	28.7	15.9	15.9	29.5	25.0	17.2	22.8	39.3	31.6
16	30.7	24.5	48.5	26.5	39.5	27.3	53.5	36.4	24.1	22.4	44.6	19.0
17	2.0	9.8	27.4	23.2	4.5	9.1	31.7	28.6	3.4	10.3	24.1	19.3
18	6.9	3.9	22.3	17.8	6.8	2.3	22.5	18.6	6.9	5.2	22.2	17.2
19	34.3	37.3	42.6	42.2	4.5	38.6	45.5	45.5	27.6	36.2	40.4	39.7
20	45.1	43.1	17.8	14.9	45.5	36.4	20.5	13.6	44.8	48.3	15.8	15.8
21	28.4	35.3	42.2	44.1	34.1	29.5	43.2	36.4	24.1	39.7	41.4	50.0
22	26.5	26.5	9.0	6.9	31.8	25.0	9.5	4.5	22.4	27.6	8.6	8.6
23	5.9	7.8	19.6	18.6	4.5	9.1	21.4	20.5	6.9	6.9	18.2	17.2
24	16.7	17.6	34.3	24.5	25.0	22.7	41.9	29.5	10.3	13.8	28.6	20.7
25	10.8	10.8	25.0	23.8	13.6	18.2	25.0	32.6	8.6	5.2	25.0	17.2
26	4.9	10.8	32.3	27.7	4.5	11.4	37.2	30.2	5.2	10.3	28.6	25.9
27	14.7	7.8	45.0	33.0	13.6	2.3	41.9	38.1	15.5	12.1	47.4	29.3
28	31.4	41.2	29.7	30.4	38.6	45.5	34.9	27.3	25.9	37.9	25.9	32.8
29	1.0	1.0	38.3	23.2	2.3	2.3	42.5	35.7	3.4	5.2	35.2	14.0
30	13.7	24.5	34.3	32.7	20.5	31.8	32.6	37.2	8.6	19.0	35.7	29.3
31	45.1	28.7	22.5	20.8	20.5	30.2	25.0	30.2	37.9	27.6	20.7	13.8
32	4.9	5.0	41.8	20.0	4.5	4.7	41.9	23.3	5.2	5.2	41.8	17.5
33	5.9	5.9	15.6	8.1	9.1	9.3	14.6	9.5	3.4	3.4	16.4	7.0
34	5.0	5.9	35.1	18.0	9.3	9.3	37.5	23.3	1.7	3.4	33.3	14.0
35	37.3	32.7	29.7	13.9	43.2	34.9	27.9	4.7	32.8	31.0	31.0	20.7

Tableau 4: Le tableau indique pour chacune des classes la fréquence des problèmes de discipline et le dérangement causé par ces problèmes

	CLASSE / 1				CLASSE / 2				CLASSE / 3				CLASSE / 4			
	Fréquence		Dérangement		Fréquence		Dérangement		Fréquence		Dérangement		Fréquence		Dérangement	
No	Prétest	Post-test	Prétest	post-test	prétest	post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
1	13.0	17.4	4.8	8.7	96.3	51.9	14.8	37.0	62.5	12.5	4.2	16.7	57.1	17.9	17.9	28.6
2	30.4	39.1	17.4	8.7	40.7	66.7	18.5	7.4	29.2	29.2	12.5	4.2	46.4	35.7	21.4	10.7
3	47.8	30.4	13.0	8.7	40.7	14.8	0.0	23.1	45.8	45.8	8.3	8.3	50.0	28.6	12.1	25.0
4	21.7	18.2	22.7	22.7	37.0	11.1	29.6	40.7	0.0	4.2	17.4	12.5	3.6	7.1	25.7	28.6
5	30.4	27.3	26.1	22.7	33.3	63.0	51.9	63.0	54.2	41.7	45.8	8.3	64.3	32.1	57.1	25.7
6	13.0	22.7	4.5	0.0	18.5	22.2	7.4	11.1	16.7	8.3	0.0	8.3	39.3	21.4	7.1	7.1
7	13.0	4.5	5.0	4.9	11.1	7.4	37.0	37.0	4.2	0.0	4.5	4.2	14.3	7.1	28.6	7.1
8	8.7	27.3	0.0	4.5	22.2	51.9	0.0	0.0	62.5	66.7	12.5	0.0	50.0	71.4	3.7	3.6
9	0.0	13.6	18.2	0.0	18.5	33.3	18.5	7.7	20.8	16.7	12.5	12.5	24.8	10.7	17.9	17.9
10	21.7	31.8	27.3	31.8	29.6	44.4	44.4	44.4	33.3	16.7	25.0	12.5	39.3	25.0	46.4	32.1
11	8.7	59.1	39.1	27.3	66.7	25.9	22.2	37.0	66.7	41.7	16.7	4.2	71.4	60.7	57.1	35.7
12	13.0	4.5	26.1	22.8	0.0	11.1	44.4	29.6	12.5	4.2	29.2	16.7	35.7	25.0	67.9	50.0
13	8.7	13.0	60.9	21.7	25.9	29.6	40.7	40.1	16.7	25.0	33.3	29.2	35.7	25.0	53.6	57.1
14	8.7	0.0	33.3	9.5	0.0	14.8	33.3	40.7	4.2	12.5	16.7	25.0	25.0	17.9	39.3	42.9
15	13.0	21.7	13.8	13.0	11.1	19.2	46.4	34.6	20.8	29.2	30.4	33.3	21.4	10.7	12.1	32.1
16	34.8	17.4	60.9	30.4	14.8	59.3	37.0	48.1	17.4	8.3	26.4	8.3	53.6	10.7	75.0	17.9
17	0.0	8.7	26.3	14.3	0.0	11.1	48.1	40.7	0.0	0.0	16.3	8.7	7.1	0.0	17.9	25.0
18	4.3	13.0	20.0	9.1	0.0	0.0	34.6	40.7	0.0	0.0	16.3	4.2	21.4	14.3	10.5	14.3
19	34.8	30.4	26.1	34.8	37.0	55.6	59.3	59.3	37.5	29.2	34.8	25.0	28.6	32.1	46.4	46.4
20	39.1	39.1	22.7	17.4	44.4	70.4	22.2	19.2	50.0	16.7	12.5	8.3	46.4	42.9	14.3	14.3
21	52.2	26.1	43.5	39.1	77.8	92.6	33.3	48.1	70.8	62.5	33.3	33.3	85.7	78.6	57.1	53.6
22	17.4	17.4	14.3	13.0	33.3	51.9	7.4	7.4	8.3	16.7	8.3	8.3	42.9	17.9	7.1	10.7
23	8.7	13.0	20.0	13.0	3.7	7.4	38.6	48.1	0.0	0.0	18.2	12.5	10.7	10.7	10.7	10.7
24	8.7	13.0	33.3	21.7	18.5	14.8	40.7	22.2	25.0	8.3	26.9	12.5	14.3	12.1	28.6	39.3
25	13.0	8.7	18.2	13.6	3.7	7.4	40.7	22.2	4.2	12.5	17.4	8.3	21.4	14.3	21.4	46.4
26	8.7	8.7	23.8	22.7	3.7	7.4	59.3	33.3	0.0	8.3	13.0	8.3	7.1	17.9	28.6	42.9
27	4.3	4.3	42.9	19.0	3.7	11.1	51.9	33.3	8.3	4.2	28.8	20.8	39.3	10.7	60.7	53.6
28	30.4	26.1	36.4	30.4	25.8	59.3	33.3	29.6	33.3	25.0	20.8	20.8	35.7	50.0	28.6	39.3
29	0.0	0.0	36.8	14.3	0.0	11.1	59.3	44.4	0.0	4.2	23.8	8.7	3.6	3.6	29.6	21.4
30	13.0	8.7	33.3	27.3	0.0	40.7	44.7	40.1	16.7	8.3	30.4	20.8	25.0	35.7	28.6	32.1
31	30.1	21.7	30.4	17.4	18.5	58.0	25.9	30.8	54.2	16.7	25.8	16.7	67.9	25.0	14.3	17.9
32	4.3	4.3	36.4	21.7	0.0	11.5	70.4	38.5	4.2	0.0	27.3	13.0	10.7	3.6	29.6	17.9
33	0.0	4.3	23.1	4.5	0.0	7.7	29.6	15.4	4.2	0.0	9.1	13.0	17.9	10.7	3.6	25.0
34	4.3	13.0	35.0	26.1	0.0	3.8	55.6	23.1	8.3	0.3	19.0	4.3	7.8	0.0	28.9	17.9
35	26.1	26.1	27.3	4.3	25.9	44.2	37.0	15.4	33.3	16.7	25.0	12.5	60.7	19.1	28.6	21.4

élèves et/ou l'enseignant), 16 (le fait de lancer des objets), 18 (le fait de menacer les autres élèves), 20 (le fait d'oublier son matériel scolaire), 27 (le fait de répondre effrontément à l'enseignant/e), 31 (le fait de se promener en classe) et 35 (le fait d'utiliser un langage vulgaire).

5 items ont gardé la même fréquence, tandis que 15 items ont connu une augmentation.

En ce qui concerne les élèves du sexe masculin, nous remarquons que le fait d'agacer les autres (item 1) a considérablement diminué dans le groupe total (sexe masculin), passant de 25% à 9.1%. Il en est de même de l'item 12 (le fait d'insulter les élèves: 27.3% à 7%), de l'item 16 (le fait de lancer des objets: 39.5% à 27.3%), de l'item 18 (le fait de menacer les autres élèves: 6.8% à 2.3%), de l'item 21 (le fait de parler à un/e voisin/e pendant que l'enseignant enseigne: 34.1% à 29.5%), de l'item 22 (le fait de passer des notes à d'autres élèves: 31.8% à 25%), de l'item 24 (le fait de ralentir le rythme de la classe en négligeant de faire les devoirs: 25% à 22.7%), de l'item 27 (le fait de répondre effrontément à l'enseignant/e: 13.6% à 2.3%) et

de l'item 35 (le fait d'utiliser un langage vulgaire: 43.2% à 34.9%).

6 items ont gardé la même fréquence, alors que 15 autres ont augmenté de fréquence.

En ce qui concerne les élèves du sexe féminin, on constate une diminution pour les 8 items suivants: l'item 3 (le fait de bouger continuellement sur sa chaise: 36.2% à 24.6%), l'item 5 (le fait de chercher à attirer l'attention: 44.8% à 37.9%), l'item 6 (le fait de copier les réponses: 20.7% à 17.2%), l'item 10 (le fait de faire des bruits: 31% à 24.1%), l'item 11 (le fait de faire rire les autres élèves en classe: 62.1% à 48.3%), l'item 18 (le fait de menacer les autres: 6.9% à 5.2%), l'item 25 (le fait de refuser d'accomplir les travaux en classe: 8.6 à 5.2%) et l'item 31 (le fait de se promener en classe: 37.9 à 27.6%).

Partout ailleurs, il y a eu maintien de la fréquence pour 4 items et augmentation pour 18 autres.

En ce qui concerne la perception chez les élèves du dérangement occasionné par les problèmes de discipline, pour le groupe total (deux sexes), nous avons remarqué une perception du dérangement assez élevée, c'est-à-dire un degré de sensibilité plus grand, à la fin d'avril, en

ce qui concerne quatre problèmes : neuf pour les élèves du sexe masculin et huit pour les élèves du sexe féminin. Nous nous en sommes déjà expliqué: ce changement en ce qui concerne le dérangement relève de la modification de la perception, donc du jugement, et constitue, de ce fait, un objectif à long terme. Le facteur temps joue en ce domaine un rôle primordial.

Le tableau 4 nous permet de comparer les classes. Au niveau de la fréquence des problèmes de discipline, nous constatons que sur 35 comportements identifiés 13 ont diminué pour la classe #1, 6 pour la classe #2, 20 pour la classe #3 et 26 pour la classe #4. Pour ce qui a trait à l'augmentation de la perception du dérangement, nous enregistrons 4 augmentations pour la classe #1, 14 pour la classe #2, 5 pour la classe #3 et 11 pour la classe #4, pour 35 comportements identifiés.

II.B.2 L'interprétation des tableaux 5,(p. 101) **et 6,**(p. 102), concernant la satisfaction des élèves (test Perpe):

En ce qui concerne le pretest relatif à la satisfaction qu'ont les élèves de la réalité-classe, nous relevons ce qui suit au tableau 5:

Tableau 5: le tableau indique l'ensemble des fréquences (groupe total) concernant la satisfaction des élèves de la réalité de la classe par rapport à ce qu'ils souhaiteraient

	GROUPE TOTAL (deux sexes)				GROUPE TOTAL (sexe masculin)				GROUPE TOTAL (sexe féminin)			
	Réel		Souhait		Réel		Souhait		Réel		Souhait	
No	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	post-test	prétest	post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
1	84.4	82.3	98.1	92.1	86.4	86.3	97.7	90.7	82.7	79.3	98.3	93.1
2	75.5	68.6	96.1	93.4	77.3	68.2	95.4	93.0	74.1	68.9	96.5	93.1
3	74.5	64.0	97.1	98.0	81.9	74.4	95.4	100.0	69.0	56.1	98.3	96.5
4	75.5	61.8	99.0	94.1	77.2	63.6	100.0	97.7	74.1	60.3	98.2	91.3
5	96.1	96.1	100.0	98.0	93.2	93.2	100.0	95.5	98.3	98.3	100.0	100.0
6	70.6	56.9	97.1	98.0	70.4	63.7	93.2	97.6	70.6	51.7	100.0	98.3
7	83.4	73.5	94.1	90.1	88.6	70.5	95.4	86.1	79.4	75.9	93.1	93.1
8	63.7	55.9	90.2	92.1	72.7	54.6	90.9	90.7	56.9	56.9	89.7	93.1
9	93.1	88.1	99.0	98.0	90.9	88.3	97.7	97.7	94.8	88.0	100.0	98.3
10	83.2	64.0	97.0	97.0	81.4	60.5	95.2	92.9	84.5	66.7	98.3	100.0
11	94.2	93.1	100.0	100.0	93.2	88.6	100.0	100.0	94.8	96.5	100.0	100.0
12	90.2	83.3	99.1	98.0	88.6	79.6	97.7	95.3	91.4	86.2	100.0	100.0
13	73.5	37.3	99.0	97.0	79.6	43.2	97.6	95.3	69.0	32.8	100.0	98.2
14	62.4	59.8	88.1	87.1	58.1	68.2	86.1	76.8	65.5	53.4	89.7	94.8
15	51.9	46.1	89.1	76.3	56.8	56.8	88.4	76.7	48.3	37.9	89.6	75.9
16	92.2	72.6	99.0	99.1	95.5	75.0	97.6	100.0	89.7	70.7	100.0	98.3
17	26.5	28.4	62.7	62.4	38.6	34.1	59.1	58.2	17.2	24.2	65.5	65.5
18	84.4	78.4	96.1	98.0	86.3	88.6	93.0	100.0	82.8	70.7	98.3	96.5
19	68.6	53.9	95.1	94.1	77.3	59.1	90.9	90.9	62.1	50.0	98.2	96.6
20	81.4	70.6	97.1	95.1	84.1	70.5	93.1	93.2	79.3	70.7	100.0	96.5
21	84.2	79.5	96.0	93.1	86.0	75.0	95.3	90.7	82.8	82.7	96.6	94.8
22	81.0	71.6	97.0	97.0	83.7	75.0	95.4	97.7	79.0	69.0	98.2	96.6
23	71.0	91.2	92.0	98.0	71.4	90.9	90.5	100.0	70.7	91.4	93.1	96.5
24	76.3	69.6	95.1	93.0	76.8	65.9	93.0	90.7	75.8	72.4	96.6	94.9
25	86.2	77.4	96.0	99.1	86.1	81.8	97.0	100.0	86.2	74.2	96.6	98.3
26	89.2	76.4	99.0	100.0	83.7	75.0	100.0	100.0	93.1	77.6	98.3	100.0
27	60.4	22.6	90.1	86.1	60.5	25.0	81.4	86.0	60.4	20.7	96.5	86.2
28	86.5	76.5	94.0	90.2	74.4	70.4	85.8	90.9	94.8	81.0	100.0	89.7
29	81.0	69.3	98.0	94.0	83.3	68.1	95.1	91.1	79.3	70.2	100.0	94.8
30	98.0	86.0	99.0	98.0	97.7	88.4	97.6	100.0	98.3	84.2	100.0	98.3
31	63.0	79.2	98.0	96.0	88.1	76.8	97.6	97.7	81.0	81.1	98.3	94.8
32	81.8	69.6	76.0	70.0	76.7	65.9	69.7	59.1	85.7	72.4	80.7	77.6
33	93.0	62.4	93.9	87.2	88.4	68.2	90.5	81.8	96.5	57.9	96.4	91.2
34	89.0	73.2	97.0	96.0	88.3	70.4	92.8	97.7	89.5	75.5	100.0	94.8
35	95.0	88.2	99.0	96.1	95.3	93.1	97.6	95.4	94.8	84.4	100.0	96.6
36	94.0	96.1	100.0	100.0	90.7	95.5	100.0	100.0	96.5	96.6	100.0	100.0
37	95.7	83.3	98.0	96.1	93.0	86.3	95.3	91.0	98.3	81.1	100.0	100.0
38	96.0	83.3	99.0	97.1	95.4	81.8	97.5	95.5	96.5	84.5	100.0	98.3
39	50.0	37.2	90.9	86.2	60.5	47.7	88.1	81.4	42.1	29.3	92.9	89.6
40	3.0	4.9	66.0	25.5	7.0	4.6	62.8	25.0	42.1	5.1	68.5	75.9

Tableau 6: L'ensemble des fréquences (par classes) indiquant la satisfaction des eleves de la réalite de la classe par rapport à ce qu'ils souhaiteraient

	CLASSE # 1				CLASSE # 2				CLASSE # 3				CLASSE # 4			
	Réel		Souhait		Réel		Souhait		Réel		Souhait		Réel		Souhait	
No	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
1	95.6	95.7	100.0	95.6	70.3	66.6	96.2	88.5	70.8	79.2	100.0	91.7	100.0	89.3	96.4	92.9
2	100.0	82.6	100.0	95.6	62.9	66.6	92.5	80.8	58.4	54.9	100.0	100.0	82.1	71.4	92.8	96.4
3	82.6	91.3	100.0	95.4	77.7	56.0	92.6	95.7	54.2	54.1	100.0	100.0	82.2	57.1	96.4	100.0
4	95.7	78.3	100.0	100.0	77.8	59.2	100.0	88.5	45.8	37.5	100.0	100.0	82.1	71.4	96.5	89.3
5	95.6	100.0	100.0	100.0	92.6	96.3	100.0	96.2	95.9	91.7	100.0	100.0	100.0	96.4	100.0	96.4
6	95.7	95.6	100.0	100.0	81.5	51.8	96.1	100.0	33.3	33.3	95.8	95.8	71.5	50.0	96.5	96.4
7	91.3	78.2	100.0	91.3	81.4	74.0	88.9	88.5	75.0	62.5	100.0	91.6	85.7	76.8	89.2	89.3
8	69.6	78.3	91.3	95.6	70.4	48.7	85.1	88.4	50.0	41.7	100.0	91.7	64.2	64.3	85.7	92.9
9	100.0	100.0	100.0	100.0	92.6	73.0	96.3	92.0	37.5	91.7	100.0	100.0	89.2	89.3	100.0	100.0
10	95.6	95.4	95.5	95.4	96.2	55.5	96.3	100.0	66.7	39.1	95.8	91.3	74.0	67.9	100.0	100.0
11	95.6	100.0	100.0	100.0	96.3	85.2	100.0	100.0	87.5	95.8	100.0	100.0	96.5	92.8	100.0	100.0
12	91.3	95.6	100.0	95.6	81.5	81.4	100.0	100.0	95.8	75.0	100.0	100.0	92.8	82.2	96.5	96.4
13	86.9	78.2	100.0	100.0	77.7	11.1	100.0	96.2	45.8	54.2	95.9	95.9	82.1	46.4	100.0	96.4
14	56.5	82.6	87.0	86.9	74.0	66.1	88.9	73.1	54.1	50.0	91.7	95.8	61.0	60.7	85.1	92.8
15	73.9	43.5	86.4	91.3	40.7	37.0	88.9	65.4	54.1	50.0	91.6	83.3	42.9	53.5	89.3	78.5
16	100.0	100.0	100.0	100.0	92.6	51.8	96.3	96.2	87.5	62.5	100.0	100.0	89.3	78.6	100.0	100.0
17	43.5	34.7	65.2	69.5	37.0	29.6	59.3	92.3	16.7	25.0	70.9	83.3	10.7	25.0	57.1	46.4
18	91.3	95.6	100.0	100.0	77.7	62.9	92.5	92.3	79.2	79.2	95.8	100.0	89.3	78.6	96.4	100.0
19	65.2	65.2	95.7	91.3	77.8	44.4	96.3	88.8	70.8	50.0	100.0	100.0	68.7	57.1	89.3	96.4
20	87.0	91.3	100.0	95.7	85.2	48.1	96.3	96.2	87.5	87.5	100.0	95.8	67.8	60.7	92.9	92.9
21	95.7	100.0	100.0	100.0	88.8	66.6	92.6	92.3	75.0	79.1	100.0	91.6	77.7	75.0	92.5	89.3
22	100.0	100.0	100.0	100.0	81.5	59.2	92.6	92.3	70.8	70.8	95.8	95.8	73.1	60.7	100.0	100.0
23	87.0	95.6	95.7	100.0	62.9	81.5	85.2	96.2	70.8	91.7	95.8	95.9	65.4	96.4	92.3	100.0
24	87.0	91.3	95.7	91.3	74.1	63.0	92.5	96.2	62.5	58.3	100.0	91.6	81.5	67.9	92.6	92.8
25	95.6	91.3	95.4	100.0	81.4	59.2	92.6	96.1	87.5	66.7	100.0	100.0	81.4	92.9	96.3	100.0
26	95.6	100.0	100.0	100.0	92.6	48.1	100.0	100.0	91.6	79.2	100.0	100.0	77.8	82.1	96.3	100.0
27	78.3	21.7	95.6	82.6	55.6	44.4	85.2	80.8	54.2	41.7	100.0	91.7	55.6	14.3	81.4	89.2
28	91.3	91.3	100.0	95.7	85.2	62.9	92.6	85.2	91.6	75.0	95.8	95.9	77.8	78.6	88.9	85.7
29	87.0	81.8	95.4	100.0	74.0	55.5	96.3	88.5	83.3	79.2	100.0	100.0	80.8	64.3	100.0	89.3
30	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	66.6	96.3	96.3	100.0	87.5	100.0	100.0	92.6	92.6	100.0	100.0
31	82.6	91.3	95.6	100.0	85.2	74.0	96.3	96.3	75.0	66.6	100.0	91.7	93.3	85.1	100.0	96.3
32	95.7	91.3	87.0	78.3	85.2	48.1	74.0	44.4	73.9	70.8	83.3	87.5	73.1	71.4	61.6	71.5
33	91.3	78.3	90.9	95.7	96.3	59.2	96.3	81.4	87.5	45.8	87.5	95.9	96.2	66.6	100.0	77.7
34	100.0	91.3	95.5	100.0	96.3	59.2	96.3	88.4	75.0	60.8	100.0	95.6	84.6	82.2	96.1	100.0
35	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	77.8	96.1	92.3	91.7	87.5	100.0	100.0	88.5	89.2	100.0	92.9
36	100.0	100.0	100.0	100.0	96.3	96.6	100.0	100.0	91.7	95.8	100.0	100.0	88.4	96.8	100.0	100.0
37	100.0	91.3	100.0	100.0	92.6	81.4	96.3	92.6	100.0	75.0	95.8	100.0	92.3	85.7	100.0	96.4
38	100.0	100.0	100.0	100.0	96.3	66.6	96.3	100.0	100.0	79.2	100.0	91.7	88.4	89.3	100.0	96.4
39	69.6	69.5	100.0	100.0	48.1	18.5	85.2	77.0	45.9	33.3	95.8	87.5	38.5	32.3	84.6	82.2
40	17.3	8.3	86.9	82.6	0.0	3.7	77.7	85.2	0.0	12.5	70.8	70.8	7.7	0.0	53.8	60.7

A) Pour le groupe total (deux sexes)

- 11 items ont attiré le choix des valeurs extrêmes positives de 90% et plus des élèves
- 13 items celui de 80% à 90%
- 7 items celui de 70% à moins de 80%
- 5 items celui de 60% à moins de 70%

Soit un total de 35 items sur 40 ayant été choisis par 60% et plus de l'ensemble des élèves; sur ce total 23 items ont fait l'objet du choix de 80% à 90% et plus des élèves.

B) Pour le groupe total (sexe masculin)

- 9 items ont été choisis par 90% et plus
- 15 items par 80% à moins de 90%
- 10 par 70% à moins de 80%
- 2 par 60% à moins de 70%

Soit un total de 36 items sur 40 ayant été choisis par 60% et plus de l'ensemble des élèves; sur ce total 24 items ont fait l'objet du choix de 80% à 90% et plus des élèves.

C) Pour le groupe total (sexe féminin)

- 12 items ont été choisis par 90% et plus
- 9 par 80% à moins de 90%
- 9 par 70% à moins de 80%
- 5 par 60% à moins de 70%

Soit un total de 35 items sur 40 ayant été choisis par 60% et plus de l'ensemble des élèves; sur ce total 21 items ont fait l'objet du choix de 80% à 90% et plus des élèves.

Les résultats du prétest montrent donc, par rapport à la réalité-classe, un niveau particulièrement élevé de satisfaction de la grande majorité des élèves; par ailleurs, ce degré de satisfaction apparait comme relativement homogène dans l'ensemble.

Nous avons pour le post-test les résultats suivants:

A) Pour le groupe total (deux sexes)

- 4 items ont été choisis par 90% et plus des élèves
- 7 par 80% à moins de 90%
- 11 par 70% à moins de 80%
- 8 par 60% à moins de 70%

Soit un total de 30 items sur 40 ayant été choisis par 60% et plus de l'ensemble des élèves; sur ce nombre 11 items ont fait l'objet du choix de 80% à 90% et plus des élèves.

B) Pour le groupe total (sexe masculin)

- 4 items ont été choisis par 90% et plus
- 8 par 80% à moins de 90%
- 11 par 70% à moins de 80%
- 9 par 60% à moins de 70%

Soit un total de 32 items sur 40 ayant été choisis par 60% et plus de l'ensemble des élèves; sur ce nombre 12 items ont fait l'objet du choix de 80% à 90% et plus des élèves.

C) Pour le groupe total (sexe féminin)

- 4 items ont été choisis par 90% et plus
- 9 par 80% à moins de 90%
- 11 par 70% à moins de 80%
- 4 par 60% à moins de 70%

Soit un total de 28 items sur 40 ayant été choisis par 60% et plus de l'ensemble des élèves; sur ce nombre, 13 items ont fait l'objet du choix de 80% à 90% et plus des élèves.

Si nous comparons le pré et le post-test, nous constatons une diminution au niveau du choix des valeurs extrêmes positives pour la tranche allant de 80% à 90% et plus (pour le groupe total, deux sexes, une baisse de 10 items à 4 items; pour le groupe total, sexe masculin, une baisse de 9 items à 4; pour le groupe total, sexe féminin, une baisse de 12 items à 4).

La diminution de la satisfaction pourrait confirmer qu'au départ, lors du prétest, le niveau de la satisfaction des élèves était très élevé. Donc, il serait étonnant que la satisfaction des élèves du secondaire soit sans cesse croissante, surtout quand il s'agit d'adolescents dont la motivation fluctue et présente des hauts et des bas, au gré des frustrations de tous ordres, pour des raisons académiques, de climat social, de stress, d'accoutumance ou de fatigue. Cependant, le tableau 5 nous indique qu'une telle diminution a des limites, puisque nous y découvrons une certaine constance globale de la satisfaction. En effet, pour le groupe total, deux sexes, 35 items sur 40 obtiennent au prétest 60% à 90% du choix des élèves contre 30 items sur 40 au post-test; pour le groupe total, sexe masculin, 36 items contre 32 au post-test; pour le groupe total, sexe féminin, 35 contre 28 au post-test. Nous pouvons dire, par le biais du maintien

d'un tel noyau, que la satisfaction globale des élèves s'est maintenue à un niveau fort acceptable et qu'on ne peut guère parler de régression caractérisée, loin de là. Par ailleurs, l'analyse du tableau 6 nous fournit des renseignements intéressants:

Pour la classe #1, il y a eu augmentation de la satisfaction face à la réalité-classe sur 14 points: à savoir, l'item 1 (la préparation des cours), l'item 3 (le plan de la matière), l'item 5 (la connaissance de la matière), l'item 8 (l'utilité des activités en classe), l'item 11 (l'intérêt pour la matière), l'item 12 (la justice), l'item 14 (l'utilité des travaux en dehors de la classe), l'item 18 (l'intérêt pour les élèves), l'item 20 (l'ouverture aux opinions), l'item 21 (la chaleur de l'enseignant), l'item 23 (la participation à la vie des élèves), l'item 24 (les commentaires constructifs), l'item 26 (l'enthousiasme) et l'item 31 (les rencontres en dehors de la classe).

La classe #2 a connu une augmentation de la satisfaction sur 6 points: l'item 2 (les cours structurés), l'item 5 (la connaissance de la matière), l'item 6 (la clarté des explications), l'item 23 (la participation à la vie des élèves), l'item 36 (le respect des élèves) et l'item 40 (le travail en équipe).

La classe #3, quant à elle, a vu sa satisfaction augmenter pour l'item 1 (la préparation des cours), l'item 9 (la confiance en soi), l'item 11 (l'intérêt pour la matière), l'item 13 (cours intéressants), l'item 17 (fréquence des contrôles), l'item 21 (la chaleur de l'enseignant), l'item 23 (la participation à la vie des élèves), l'item 36 (le respect des élèves) et l'item 40 (le travail en équipe).

Pour la classe #4, l'augmentation concerne l'item 8 (l'utilité des activités en classe), l'item 23 (la participation à la vie des élèves), l'item 25 (la compréhension), l'item 26 (l'enthousiasme), l'item 28 (la distance professeur-élèves), l'item 35 (la discipline "amicale"), l'item 36 (le respect des élèves) et l'item 38 (l'humeur). Comme on le voit, en dépit d'un même enseignant, du même enseignement, de la même approche affective, il existe des divergences de classe à classe, comme si chacune d'elle avait son propre microclimat et sa propre appréhension de la réalité. C'est que le domaine de l'appréciation relève pour une très grande part de la subjectivité, du jugement personnel des élèves, de leurs valeurs et de leurs priorités. À cet égard, il est plus facile pour un élève de se prononcer sur la fréquence des problèmes de discipline, en raison

de la variété des comportements observables, que sur sa satisfaction par rapport à la démarche de l'enseignant, vu que son appréciation se réfère à des critères et à des goûts personnels.

En ce qui concerne ce que les élèves souhaiteraient en regard de la réalité, leur désir se révèle très élevé tant au prétest qu'au post-test. Nous pouvons faire l'hypothèse que les adolescents du secondaire 3 présentent un sens très poussé de l'absolu, comme s'ils voulaient avoir l'enseignant parfait qu'ils puissent admirer en tous points, l'enseignant aux performances excellentes un peu à l'instar des athlètes que leur milieu socio-culturel les amène à vénérer. Dans cet ordre d'idées, une question est à poser à laquelle on ne peut pas répondre dans la recherche actuelle: les élèves auraient-ils mal interprété la tolérance de l'enseignant faisant suite à la vie collective qu'ils ont vécue avec lui et qui l'a amené à manifester tout exprès des attitudes très positives en vue de les encourager à s'exprimer? Cela, à lui seul, pourrait prêter à confusion, dans la mesure où le climat académique vécu par les élèves dans les autres matières pourrait ne pas y être favorable. Les perceptions positives manifestées dans cette expérience auraient pu avoir de meilleures

retombées si la période avait été plus longue et/ou si les autres enseignants eussent été sur la même longueur d'ondes.

Un élève qui se trouve encadré par des règlements stricts, la plupart du temps de sa formation académique, et qui trouve subitement une modification radicale pour un seul enseignant et une seule matière, pourrait avoir pour une certaine période des attitudes confuses, encore qu'elles puissent, sur une période pouvant aller jusqu'à un an, être par la suite clarifiées et orientées de façon positive.

Les activités que l'enseignant leur a permis de vivre semblent comme telles avoir répondu à un réel besoin de leur part (voir tableau 8, p.113); mais leur ont quand même fait problème, compte tenu du contexte global de l'école.

II.B.3 L'interprétation du tableau 7 (p.111)

Le tableau 7 illustre bien l'orientation de notre analyse et de nos commentaires, à savoir:

1- l'endiguement de la progression des problèmes de discipline: 121.94, groupe total, deux sexes, prétest, contre 122.07 au post-test. Notons que la classe # 2 a

Tableau 7: fréquence sur totaux (groupe total: élèves de sexe masculin: élèves de sexe féminin: classe #1: classe #2: classe #3: classe #4) pour l'occurence des problèmes de discipline et le dérangement qu'ils occasionnent: pour la satisfaction des élèves par rapport à la réalité de la classe et à ce qu'ils souhaiteraient d'elle

	Groupe total		Sexe masculin		Sexe féminin	
	Prévu	Réel-tel	Prévu	Réel-tel	Prévu	Réel-tel
Fréquence discipline	125.44	122.97	127.25	121.75	125.51	125.5
Dérangement discipline	84.66	91.46	91.47	81.88	87.38	97.58
Satisfaction réel	161.28	152.91	161.91	154.26	162.55	152.89
Satisfaction souhait	179.42	174.85	175.89	174.88	183.62	181.77

	Classe # 1		Classe # 2		Classe # 3		Classe # 4	
	Prévu	Réel-tel	Prévu	Réel-tel	Prévu	Réel-tel	Prévu	Réel-tel
Fréquence discipline	129.45	130.56	128.14	110.74	121.94	132.12	108.47	117.42
Dérangement discipline	85.29	98.47	80.33	83.80	91.12	107.54	81.06	87.35
Satisfaction réel	174.68	171.65	164.14	141.88	156.24	148.20	156.83	153.99
Satisfaction souhait	182.56	186.60	178.44	171.82	185.61	185.12	171.28	176.28

Tableau 7: Fréquence sur totaux (groupe total; élèves de sexe masculin; élèves de sexe féminin; classe #1; classe #2; classe #3; classe #4) pour l'occurence des problèmes de discipline et le dérangement qu'ils occasionnent; pour la satisfaction des élèves par rapport à la réalité de la classe et à ce qu'ils souhaiteraient d'elle

	Gr. Total (2 sexes)				Sexe masculin				Sexe féminin			
	#	Prétest	#	Post-test	#	Prétest	#	Post-test	#	Prétest	#	Post-test
Fréquence/discipline	1	121.94	5	122.07	1	117.20	5	117.75	1	125.53	5	125.36
Dérangement/discipline	2	84.66	6	93.46	2	81.47	6	87.88	2	87.08	6	97.68
Satisfaction/réel	3	162.28	7	153.91	3	161.93	7	156.36	3	162.55	7	152.05
Satisfaction/souhait	4	179.41	8	179.05	4	173.88	8	176.00	4	183.60	8	181.37

	Classe # 1				Classe # 2				Classe # 3				Classe # 4			
	#	Prétest	#	Post-test	#	Prétest	#	Post-test	#	Prétest	#	Post-test	#	Prétest	#	Post-test
Fréquence/discipline	1	129.65	5	130.86	1	128.14	5	110.74	1	123.04	5	132.12	1	108.67	5	117.42
Dérangement/discipline	2	85.39	6	98.47	2	80.33	6	83.00	2	93.12	6	107.54	2	81.00	6	87.35
Satisfaction/réel	3	174.08	7	171.65	3	164.14	7	143.88	3	156.16	7	148.20	3	156.03	7	153.89
Satisfaction/souhait	4	182.56	8	186.60	4	179.44	8	171.88	4	185.63	8	183.12	4	171.28	8	176.28

connu, quant à elle, une diminution des problèmes de discipline (128.14 contre 110.74),

2- une augmentation dans la perception du dérangement occasionné par les problèmes de discipline: 84.66, groupe total, deux sexes, prétest, contre 93.46 au post-test; cette perception du dérangement est plus forte chez les filles (prétest: 87.08, post-test: 97.68) que chez les garçons (prétest: 81.47, post-test: 87.88; enfin une telle augmentation se retrouve dans les quatre classes,

3- une diminution dans la satisfaction par rapport à la réalité-classe: 162.28 contre 153.91 pour le groupe total (deux sexes), ainsi que dans chacune des classes

4- un équilibre dans le souhait, pour le groupe total, deux sexes, 179.41 contre 179.05, et une légère diminution, plus particulièrement pour les classes # 2 (179.44 contre 171.88) et # 3 (185.83 contre 183.12).

II.B.4 Le tableau 8 sur les activités (p. 113):

Le tableau 8 montre à l'évidence que les élèves trouvent utile la formation de comités leur donnant l'occasion de participer à la vie de la classe, de se valoriser, et l'existence d'activités en dehors de la classe. En effet,

Tableau 8: le tableau indique la satisfaction des élèves en ce qui concerne les différentes activités qu'ils ont eu à vivre à l'intérieur et hors de la classe

No	GRAND TOTAL (2 sexes)	Sexe Masculin	Sexe Féminin	Classe #1	Classe #2	Classe #3	Classe #4
1	57.9	63.6	53.5	82.6	55.5	33.4	60.7
2	79.4	75.0	82.8	78.2	85.1	62.5	89.2
3	77.5	84.1	72.5	87.0	74.1	58.3	89.2
4	71.6	70.4	72.4	69.6	74.0	70.8	71.5
5	75.5	81.8	70.7	82.6	88.8	54.2	75.0
6	66.7	68.2	65.6	60.8	77.7	62.5	78.6
7	74.5	77.3	75.8	78.2	74.0	66.6	85.7
8	86.2	84.1	87.9	87.0	92.6	70.9	92.9
9	86.2	86.4	86.2	95.7	85.2	79.2	85.7
10	76.4	72.7	79.3	87.0	85.2	50.0	82.1
11	80.4	79.6	81.0	86.9	88.8	58.4	85.7
12	83.4	84.0	82.7	91.3	92.5	62.5	85.8
13	73.6	75.0	72.5	73.9	81.4	54.2	82.1
14	83.3	86.4	81.1	95.6	88.8	70.9	78.6
15	84.3	84.1	84.5	95.6	85.1	70.8	85.7
16	77.6	74.4	80.0	91.0	74.1	56.5	88.5
17	80.2	83.7	77.6	90.9	77.8	66.6	85.7
18	76.2	79.1	74.1	77.3	85.2	54.2	85.7
TOTAL	74.00	74.63	73.51	78.17	75.88	66.20	75.42

le consentement des élèves va de 66.20% à 78.17%, et pour le groupe total (deux sexes) le pourcentage se situe à 74%. Quelques éléments méritent une attention particulière: 76.5% des élèves estiment que les comités et activités leur ont permis de se faire valoir (item 6); 86.2% sont d'avis que cela leur a permis d'avoir de meilleurs relations avec les camarades de classe (item 8); 86.2 %, de meilleurs relations avec l'enseignant (item 9); 80.2% affirment que les activités ont contribué à améliorer le climat de classe (item 17) et 76.2% émettent l'opinion que l'expérience qu'ils ont vécue aurait gagné à être répétée avec les autres enseignants de la même classe(item 18).

On parle généralement dans les écoles d'activités "parascolaires". Dans l'optique de notre étude et de notre expérimentation, il serait préférable de parler d'activités intrascolaires. En effet, les comités que nous avons formés sont directement liés à la bonne marche de la classe et l'ensemble des activités garde un rapport essentiel avec des objectifs spécifiquement pédagogiques. Nous avons, quant à nous, toujours considéré ces activités comme faisant partie intégrante de notre tâche d'éducateur.

III) D'autres éléments d'explication des résultats

Il est indispensable de mettre en relation l'expérimentation et ses résultats avec l'expérience globale de l'enseignement au secondaire. En effet, il serait illusoire de croire que l'on puisse arriver à supprimer l'indiscipline dans les écoles secondaires. Les problèmes de discipline continueront d'exister à des degrés divers. Tout au plus peut-on arriver à les diminuer, à les endiguer pour les contenir à l'intérieur d'un niveau acceptable pour le bien des élèves et de leur apprentissage, comme pour le bien-être de l'enseignant lui-même.
Il faut aussi tenir compte du fait que les problèmes de discipline se manifestent à des degrés divers selon l'époque de l'année scolaire.

Par ailleurs on aurait peut-être intérêt à prendre en considération d'autres éléments. Parmi eux, la fatigue et l'accumulation du stress chez les élèves. En effet, au fur et à mesure que l'année scolaire avance, le poids de la fatigue se fait sentir et le stress qui fait suite à de piètres performances académiques et à l'angoisse qui en résulte se traduit chez certains élèves par une agressivité plus marquée et par la libération de comportements non conformes. Quand les jeux semblent

être faits pour un groupe d'élèves, qu'ils constatent que leurs résultats compromettent leur année scolaire, cela ne manque pas d'avoir des incidences négatives en matière de motivation générale et de comportements. Krathwohl et al. (1970) font justement remarquer qu'il n'existe pas de cloison étanche entre le cognitif et l'affectif et que, bien au contraire, "chaque comportement cognitif a sa contrepartie affective"[1]. Il faut d'ailleurs bien garder à l'esprit la nature du domaine affectif. Nérée Bujold (1982) en indique la complexité des composantes. Inventoriant les positions de Krathwolh et al.(1964), d'Eiss et Harbeck (1969), de Barber et al. (1972), de Khan et Weiss (1973), il relève comme éléments du domaine affectif les intérêts, les attitudes, les valeurs, l'appréciation (organisation), l'adaptation (détermination), l'engagement, les émotions, l'attention, la perception des autres, la perception de soi et l'interaction avec les pairs, la motivation, l'anxiété, et bien d'autres caractéristiques de la personnalité[2]. Le domaine affectif comporte donc une zone de subjectivité plus difficilement contrôlable que le domaine cognitif. D'ailleurs, selon Bujold (1982), "les besoins constituent le fondement de tous les objectifs d'ordre affectif" et "les besoins provoquent une tension chez la personne privée de ce qu'elle désire"[3]. Les écoles secondaires

sont souvent le lieu de très nombreuses frustrations, ce qui infléchit sans cesse les comportements. Les hauts et les bas sont monnaie courante dans les salles de classe, surtout quand il s'agit des élèves du secondaire 3, à l'âge affectif par excellence.

De surcroît, pour modifier de façon durable le comportement et stabiliser le domaine affectif, il faut du temps. Or, dans le cadre de notre expérimentation, l'intervention spécifique en matière affective n'a eu lieu qu'à partir de janvier et le pos-test a été réalisé aussi tôt que la fin du mois d'avril. Quatre mois, c'est vraiment trop court pour s'attendre à des résultats vraiment significatifs.

Par ailleurs, il semble irréaliste de vouloir abstraire le climat de la classe du climat général de l'école. Tous les événements de l'école, ainsi que son système global de gestion, ont forcément un impact sur la perception et le comportement des élèves en classe. Si la conception qu'a l'école de la discipline est de type autoritaire, toute approche affective entre en quelque sorte en opposition avec elle et sa mise en place ne se fait pas sans heurts. Plus précisément, les élèves qui viennent en classe de français pourraient trainer avec eux problèmes et frustrations vécus dans d'autres matières et

l'enseignant de français se doit de traiter à [illegible] mauvaise humeur dont il ne serait pas directement responsable. En outre, dans l'hypothèse où les enseignants des mêmes élèves ont dans l'ensemble une conception autoritaire de la discipline en classe, le seul fait d'utiliser une approche affective peut être interprété par un certain nombre d'élèves comme un relâchement autorisé par l'enseignant lui-même, surtout si dans la première étape de l'année scolaire l'enseignant avait une approche qui ne se référait pas spécifiquement à l'affectivité. À cet égard, il faut convenir que la plupart des écoles secondaires veulent que l'on s'en tienne aux règlements fixés par l'école. Raoul Côté (1989), quant à lui, promeut l'affirmation de l'enseignant dans la salle de classe; il le qualifie de "boss", condition indispensable selon lui du bon fonctionnement de la classe:

> Si, face à ses élèves, l'enseignant ne maîtrise pas la situation "enseignement-apprentissage"; s'il n'est pas le capitaine de bord; s'il n'est pas le maître d'oeuvre des décisions pédagogiques qui se prennent en classe; si, lorsqu'il parle, personne n'écoute; c'est-à-dire s'il ne commande pas le respect de l'école ou encore s'il n'est pas le "boss" de sa classe, ce modèle, ni quelque autre modèle ne pourra l'aider.[4]

Cette exclusive jetée sur le modèle autoritaire reflète bien la philosophie qui veut que pour qu'une classe

fonctionne il faut que l'enseignant ait de la poigne. Cela peut expliquer en partie le désarroi des élèves quand ils sont initiés à une approche affective. Il leur faut, nous semble-t-il, plus d'une année pour s'ajuster à une telle démarche, d'autant que Krathwohl et al. (1970) insistent fort justement sur la nécessité pour les élèves d'une intériorisation qu'ils qualifient en ces termes:

> Plus l'intériorisation augmente, plus l'élève prend conscience des phénomènes, y répond, les valorise et les conceptualise. Il organise ensuite ses valeurs en un système qui caractérise par la suite sa façon de vivre".[5]

Ces mêmes auteurs parlent d'un "continuum" qui suppose une maturation dans le temps.[6] Il se pourrait donc que cette éducation à la discipline par le biais de l'approche affective requière certains délais dans l'évolution psychologique des adolescents pour se manifester et s'intégrer de façon durable.

Enfin, il eût été souhaitable de pouvoir mesurer et comparer la fréquence des problèmes de discipline ainsi que le degré de satisfaction des élèves à partir d'une étude portant sur l'ensemble de leurs enseignants; toutefois, pour des raisons d'éthique et de convivialité professionnelle, cela n'a pas pu être le cas.

Telles sont les balises qui devraient, en partie, éclairer l'interprétation des résultats de l'expérimentation.

1- KRATHWOHL, David R., Bloom, Benjamin S., Masia, Bertram B., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, domaine affectif, Education nouvelle, 1970, p.52.

2- BUJOLD, Nérée (consultant), La formation dans le domaine affectif, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, deuxième épreuve, document de travail, 1982, p.5.

3- BUJOLD, Nérée, op. cit. p.6.

4- CÔTÉ, Raoul, La discipline scolaire, une réalité à affirmer, Agence d'ARC inc. (les éditions), Montréal (Québec), p. 75.

5- KRATHWOHL et al., op. cit., p. 50.

6- KRATHWOHL et al., op. cit., p. 43.

CONCLUSION

Ayant constaté que l'élément affectif occupait une place secondaire dans la relation maître-élèves, dans le curriculum, dans le projet éducatif, au profit du programme d'études, de la transmission et de l'acquisition des connaissances; fort de la recension de nombreux écrits qui viennent confirmer une telle constatation, nous avons émis l'hypothèse que l'introduction et la mise en oeuvre opérationnelle d'une approche affective auraient un certain impact, en ce sens qu'ils pourraient contribuer à modifier le climat de nos classes. Nous espérions, par le biais d'une telle recherche, obtenir un climat de classe plus chaleureux, plus dynamique, plus responsable et, de ce fait, plus satisfaisant pour les élèves comme pour l'enseignant. Nous comptions aussi sur une telle approche pour valoriser nos élèves en les rendant partie prenante de tout ce qui se passerait en classe, en encourageant et en

stimulant leur participation, en leur fournissant l'occasion, par le truchement de comités et d'activités ayant une signification et un intérêt pour eux, de donner à leurs pairs, ainsi qu'à leur enseignant, une image positive d'eux mêmes. Nous avions aussi idée qu'une telle approche, centrée non sur l'enseignant, mais sur l'élève, entrainerait également une diminution des problèmes de discipline dans nos classes.

L'expérimentation d'une telle approche nous a permis de dégager les points suivants: en ce qui concerne la satisfaction des élèves par rapport à la réalité de la classe, il y a eu une différence négative, statistiquement significative, entre le pré et le post-test, pour le groupe total, les élèves du sexe féminin, les élèves de la classe #2; pas de différence statistiquement signficative pour les élèves du sexe masculin, les élèves des classes #1, 3 et 4. En ce qui concerne la satisfaction souhaitée par les élèves, nous n'avons pas trouvé de différence statistiquement significative entre le pré et le post-test pour le groupe total, les élèves du sexe masculin, les élèves du sexe féminin, et pour chacune des classes.

Pour ce qui est des problèmes de discipline, nous n'avons pas trouvé, pour le groupe total (deux sexes), de diffé-

rence statistiquement significative entre le pré et le post-test en matière de fréquence des problèmes de discipline: par contre, les résultats statistiques nous ont montré que pour les élèves du groupe total, les élèves du sexe masculin, les élèves du sexe féminin, les élèves des classes # 1 et 3, il y a eu une différence positive, statistiquement significative, sous le rapport du degré de dérangement. Serait-ce que la perception des élèves aurait changé et qu'ils auraient pris davantage conscience que les problèmes de discipline ont un effet négatif sur le climat de la classe? Par ailleurs, le questionnement réalisé auprès des élèves sur les comités mis sur pied et sur les activités réalisées durant l'expérimentation de l'approche affective montre que de tels comités et de telles activités ont eu, pour la grande majorité, la faveur des élèves.

Nous nous posons, à la fin d'une telle expérimentation, un certain nombre de questions: l'approche affective, vécue sur une durée plus longue, étant donné qu'elle a pu sensibiliser davantage les élèves au dérangement causé par l'existence de problèmes de discipline, pourrait-elle avoir pour effet la réduction de ces problèmes de discipline? Par ailleurs, dans l'hypothèse où un enseignant ne changerait pas d'approche à l'intérieur

d'une même année scolaire, et avec les mêmes élèves, mais appliquerait d'emblée une telle approche affective et la conserverait toute l'année, les résutats seraient-ils autres en matière de discipline (fréquence et dérangement) et en matière de satisfaction des élèves (réelle et souhaitée)?

La démarche que nous avons entreprise rencontre aujourd'hui, dans la plupart des écoles secondaires, des contraintes de taille. Tout d'abord, l'approche affective est loin d'être une partie intégrante des projets d'école, ce qui supposerait le choix et la mise en oeuvre d'une philosophie de l'éducation faisant un lien étroit entre le cognitif et l'affectif. Cela supposerait, comme le signale Robert E. Valett(1974)[1], qu'on accorde une plus grande place dans le curriculum à des objectifs affectifs et émotionnels. Cela demanderait de la part des enseignants qu'ils consacrent du temps et de l'attention à une telle éducation affective conçue comme une part importante du programme scolaire global[2]. Thomas A. Ringness (1975) montre d'ailleurs, fort judicieusement, l'utilité à long terme de la prise en compte de l'affectivité dans la formation générale des élèves:

> On retrouve parmi les postulats au centre de l'éducation de type humaniste les éléments suivants:

> 1- La priorité des intententions sur les faits, 2- celle des sentiments sur les réponses de nature cognitive, 3- de l'individu sur la société, 4- du développement sur la conservation, 5- de l'initiative sur la conformité, 6- de l'apprentissage actif sur l'apprentissage passif, 7- de la croissance personnelle sur l'acceptation des idées d'autrui, 8- de l'exploration sur l'acceptation, 9- du changement sur le statu quo.[3]

Il s'agit bien là de toute une conception de l'homme qui transcende la simple acquisition de connaissances.

Une autre contrainte est l'agencement de l'horaire scolaire qui, dans la grande majorité des écoles de la région, ne laisse qu'une heure pour le repas des élèves entre les cours de la matinée et ceux de l'après-midi. Un tel agencement montre dans les faits que les écoles, dans leur structure organisationnelle, font encore peu de cas de la libération de l'affectivité des élèves et de leur valorisation par le biais d'activités éducatives. Pour notre part, nous avons eu bien souvent le sentiment d'aller à contre-courant de la quotidienneté de l'institution-école, en mettant en oeuvre une approche affective pour des fins éducatives. Nous devons convenir, compte tenu du carcan de l'horaire, qu'à de maintes occasions une telle entreprise nous a paru très lourde et a nécessité de gros efforts d'imagination. En bien des occasions, nous avons éprouvé la frustration de ne

pouvoir mettre en place que de pauvres bribes d'un système que nous voulions global. Quoi qu'il en soit, cette démarche nous a paru utile, malgré ses limites, car cela a été pour nous une façon d'explorer une voie qui, nous semble-t-il, pourrait présenter un certain intérêt pour l'avenir.

1- VALETT, Robert E., Affective-humanistic education, Goals, programs & learning activities, Lear Siegler, Inc./Fearon Publishers, Belmont, California, 1974, p.17.

2- VALETT, Robert E., op. cit., p. 36.

3- RINGNESS, Thomas A., The affective domain in education, Little, Brown and Company (Inc.), 1975, p. 122.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

ADJADJI, Lucien; Du Saussois, Pierre, (1977), Adapter l'école à l'enfant. Paris: Ed. Fernand Nathan.

ALLPORT, Gordon W., (1970), Structure et développement de la personnalité, Paris: Ed. Delachaux et Niestlé.

ARTAUD, Gérard, (1978), Se connaître soi-même, La crise d'identité de l'adulte, Montréal: Ed. de l'homme.

____ (1990), L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire, Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

BASSIS, Henri, (1978), Des maîtres pour une autre école: former ou transformer, Tournai: Ed. Casterman.

BERGE, André, (1973), Comprendre et éduquer un enfant difficile, Paris: ed. Hachette.

BOTKIN, J.W. et al., (1980), On ne finit pas d'apprendre, le fossé humain à combler, rapport du Club de Rome, Pergamon press.

BUJOLD, Nérée (consultant), (1982), La formation dans le domaine affectif, Québec: Université Laval, deuxième épreuve, Service de pédagogie universitaire.

BYBEE, Rodger W.: Gee, Gordon E., (1982), Violence, values, and justice in the schools, Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc..

CHARLES, C.M., (1985), Building classroom discipline, from models to practice, New york: Longman (second edition).

CHERNOW, Fred B.: Chernow, Carol, (1981),Classroom Discipline and control: 101 Practical Techniques, [s.l.] Parker Publishing Company, Inc..

CÔTÉ, Raoul, (1989), La discipline scolaire, une réalité à affirmer, Montréal: Agence d'Arc inc. (les éditions)

CÔTÉ, Richard, (1971), Le bon enseignant, [s.l.] Editions du Renouveau Pédagogique Inc.

DESJARLAIS, Lionel, Rackauskas, John A., (1975), Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire (âges de 12 à 16 ans), Ontario: Ministère de l'éducation. Les éditions de l'Université d'Ottawa.

DISINGER, John Franklin, (1982), Student development, teacher characteristics and class characteristics in juniorhigh school science, Ann Arbor, MI : University microfilms .

DUPONT, Pol, (1983), Pratique de la classe. Domaine relationnel. Collection éducation et développement personnel, Bruxelles: Editions Labor.

ERIKSON, E., (1964), Ethique et Psychanalyse, Paris: Ed. Flammarion,.

FAURE, Edgar, (1972), Apprendre à être, Paris: Unesco Fayard.

FERRY, Gilles. (1969). Pedagogie et psychologie des groupes. Paris: Ep.

GESSEL, Arnold. (1970). L'adolescent de 10 a 16 ans. Paris: P.U.F.

GLASSER, William. (1969). Schools without failure. New York: Harper and Row, Publishers.

____ (1971). La "reality therapy". [s.l.]. ed. Epi .

GNAGEY, William J., (1981). Motivating classroom discipline. New York: MacMillan publishing Co., Inc. .

GORDON, Thomas. (1979). Enseignants efficaces, enseigner et être soi-même. Editions du Jour inc..

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Conseil superieur de l'education. (1976). Reprendre en main le projet scolaire.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1979). L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Québec: Editeur officiel.

GUINDON, Jeannine. (1971). "Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants... et des autres". Paris: Ed. Fleurus.

HANNOUN, Hubert. (1972). L'attitude non-directive de Carl Rogers. [s.l.] Les éditions ESF.

HANNOUN, Hubert. (1979). Les conflits de l'éducation. [s.l] Ed. ESF.

ILLICH, Ivan. (1971). Une société sans école. Paris: Ed. du Seuil.

JULY, Richard, (1986). L'éducation dans un Québec en évolution. Les Presses de l'Université Laval.

KRATHWOHL, David R. ; Bloom, Benjamin S. ; Masia,Bertram B., (1970). Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome2: domaine affectif, [s.l] Education Nouvelle .

LAPLA, R., (1963). Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. P.U.F..

MAZET, Ph; Mouzel, D., (1975). Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. [s.l.] Ed. Malorne S.A. Editeur.

PAINCHAUD, Albert, (1972). Ces normaux inadaptés: des enfants que l'école n'intéresse plus. Paris: Ed. Fleurus.

PARENT, Paul; Gonnet, Claude, (1965). Les écoliers inadaptés. Paris: P.U.F..

PETIT, Jean, (1972). Les enfants et les adolescents inadaptés; et l'école nationale. Paris: Armand Colin .

POSTIC, Marcel, (1979). La relation éducative. Paris: P.U.F., Pédagogie d'aujourd'hui.

RINGNESS, Thomas A., (1975). The affective domain in education. Little, Brown and Company (Inc.)

ROGERS, Carl, (1968). Le développement de la personne. Paris: Dunod.

_ _ (1971). Liberté pour apprendre ?. Paris: Dunod.

STEMAN,Howard, (1988). Preventing classroom discipline problems. A guide for education. Pennsylvania: Technomic Publishing Company Inc.

STOTHART, Jimmy Robertson. (1982). Teacher characteristics, student curiosity, and problem selection in high school biology. Ann Arbor, Mi: University microfilms international.

SWICK, Kevin J., (1985). Disruptive student behavior in the classroom. Washington,D.C.: National Education Association (Second Edition).

VALETT, Robert E., (1974). Affective-humanistic education. Goals, programs & learning activities. Belmont, California: Lear Siegle, Inc/ Fearon Publishers.

VAYER, Pierre; Destrooper, Jean. (1976). La dynamique de l'action educative chez les enfants inadaptes. Paris: Ed. Doin.

VEIL, Claude; Beauchesne, Genevieve; Veil-Barat, Catherine. (1977). L'école folle; ou le cercle vicieux de l'inadaptation scolaire. Paris: E.S.F..

REVUES

ASHCROFT, John., (1986), "Does a degree tell us what a student has learned?", in Phi Delta Kappan, LXVIII, no 3, (November).

BELL, Louise, C. ; Stefanich, Gregory, P., (1984), "Building effective discipline using the cascade Model,in "The Clearing House, LVIII (November), pp. 134-137.

BLASE, Joseth J.; Pajak, Edward F., (1985), "How discipline creates stress for teachers. ", in The Canadian School Executive, (January), pp. 8-10, 14.

BOUCHER, Louis-Philippe et Ouellet, Jacques, (1984), "L'impact de la taille de l'école secondaire sur le vécu scolaire", in Revue canadienne de l'éducation, vol. 9, no 1.

BOUCHER, Louis-Philippe, (1986), "L'humanisation de l'école secondaire par l'implantaion d'un processus d'autodéveloppement", in Revue canadienne de l'éducation, vol. XI, no 1.

BRUNET, Marie-Lise et al., (1989), "Teachers' predictive capacity and empathy in relation to children's self concept", in Revue canadienne de l'éducation, vol. 14, no 2.

CRISCI, Pat Eva (1986) "The Quest National Center: a focus on prevention of alienation." Phi Delta Kappan, vol. 67, no 6, février.

DAWOUD, Mamdouh, (1987), "Les problèmes de discipline: certaines variables à considérer.", in Revue des sciences de l'éducation, XIII, no 2, pp. 223-237.

DAWOUD, Mamdouh: Côté, Raoul., (1986), "La discipline dans les ecoles secondaires." in Revue des sciences de l'éducation, XII, no 2, pp. 197-210.

GLASSER, William, (1978), " Disorders in our schools: causes and remedies", in Phi Delta Kappan, vol. LIX, no 5, janvier.

GLATTHORN, Allen A., (1974), "The student as a person", in The student as a person-- a vision explored. Ohio: TIP, vol. XIII, no 5.

GNAGEY, William J., (1981), "High School Facilitators and Inhibitors.", in The Clearing House. LIV, (April), pp. 170-175.

KYRIACOU C.and Sutcliffe, J., (1978), "Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms", in The British Journal of Educational Psychology, vol 48, part 2.

LAWRENCE,J.; Steed,D. and Young,P.E., (1978a), "Monitoring incidents of disruptive Behaviour in a secondary school", in Durham and Newcastle Research Review, VIII, p. 41.

MCLAUGHLIN, Milbrey Wallin; Pfeifer, R. Scott; Swanson-Owens,Deborah and Yee, Sylvia, (1986), in "Why Teachers Won't Teach.", in Phi Delta Kappan. LXVII, 6, February .

MICHAUD, Claude, (1989), "Eduquer aujourd'hui: la mise a l'epreuve de nos choix et de nos valeurs", in JET, revue de la pensee educative, Universite de Calgary, vol. 23, no 3, decembre.

MICHAUD, Pierre et al., (1989), "Le climat d'apprentissage: analyse conceptuelle", in JET, The journal of educational thought, The University of Calgary, vol. XXIII, no 1, avril.

APPENDICE I

Le questionnaire Dawoud-Cote

Cher(e) collègue,

Nous effectuons présentement à l'Université du Québec à Hull une recherche sur les problèmes de discipline dont certains étudiants sont la cause et qui dérangent la marche normale de la classe au niveau secondaire.

Notre but actuel est:

1. d'identifier les problèmes rencontrés dans les classes des écoles secondaires de l'Outaouais;
2. de chercher à connaître leur fréquence, c'est-à-dire si chaque problème se prévente: toujours, souvent, parfois, rarement ou jamais;
3. de chercher à connaître jusqu'à quel point chaque problème dérange la classe, c'est-à-dire si chaque problème dérange beaucoup, peu, très peu ou pas du tout.

Nous vous demandons de participer à cette étude en vous donnant votre point de vue sur chacun des problèmes mentionnés dans ce questionnaire. Nous vous demandons donc deux informations sur chaque problème:

La première information: indiquer d'après votre point de vue, la fréquence du problème en cochant la case correspondante:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐

La deuxième information: indiquer d'après votre point de vue, le degré de dérangement que cause chaque problème en cochant la case correspondante:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐

[illegible]

...? ne pas écrire votre nom.

Raoul Côté et Mamfouh Daoud

Equipe de recherche en intervention
pédagogique et éducationnelle
(ERIPE)

Mai 1985

Espace réservé pour l'informatique

Je suis [illegible]

- [illegible] 1
- [illegible] 2
- [illegible] 3
- [illegible] 4

J'ai ____ ans d'expérience

Je suis âgé(e) de ____ ans.

Je suis enseignant(e) à l'école secondaire:

- le Carrefour 1
- de la Promenade 2
- de l'Île 3
- Grande-Rivière 4
- de l'Érablière 5
- du Mont-Bleu 6
- Nicolas Gatineau 7

Voici une liste de problèmes de discipline dont certains étudiants sont la cause et qui dérangent la marche normale de la classe au niveau secondaire. Cochez la case qui, d'après-vous, indique le mieux:

1. la fréquence du problème
2. le degré de dérangement du problème

1. le fait d'agacer les autre.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐

2. le fait d'arriver en retard au cours.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐

3. le fait de bouger continuellement sur sa chaise.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐

5. Le fait de cacher les objets personnels des autres:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 19

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 20

6. Le fait de chercher à attirer l'attention:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 21

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 22

7. Le fait de copier les réponses:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 23

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 24

8. Le fait de donner des coups de poing aux autres:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 25

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 26

9. Le fait de dormir en classe:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 27

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 28

10. Le fait de faire circuler des bandes dessinées, des photos, des images, des dessins pendant le cours:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 29

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 30

11. Le fait de faire des bruits (avec la chaise, les crayons, la règle, la bouche, etc.):

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 31

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 32

12. Le fait de faire rire les autres étudiants/es en classe:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 33

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 34

13. Le fait d'insulter des étudiants/es et/ou l'enseignante/e:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 35

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 36

13. Le fait d'interrompre l'enseignant/e par des critiques inutiles.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 37

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 38

14. Le fait d'interrompre l'enseignant/e par des présentations inutiles.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 39

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 40

15. Le fait d'interrompre l'enseignant/e par des questions hors sujet.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 41

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 42

16. Le fait de lancer des objets.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 43

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 44

17. Le fait de pousser l'enseignant/e.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 45

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 46

18. Le fait de pousser les autres étudiant/es.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 47

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 48

19. Le fait de ne pas écouter et, par la suite, demander à l'enseignant/e de répéter.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 49

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 50

20. Le fait d'oublier son matériel scolaire (livres, cahiers, crayons, espadrilles).

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 51

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 52

21. Le fait de parler à un/e voisin/e pendant que l'enseignant/e enseigne.

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 53

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 54

22. Le fait de passer des notes à d'autres étudiants/es:

a) ce problème arrive en classe:
TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 53

b) ce problème dérange la classe:
BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 54

23. Le fait de piquer les voisins/es avec un objet.

a) ce problème arrive en classe:
TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 57

b) ce problème dérange la classe:
BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 58

24. Le fait de ralentir le rythme de la classe en négligeant de faire les devoirs:

a) ce problème arrive en classe:
TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 59

b) ce problème dérange la classe:
BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 60

25. Le fait de refuser d'accomplir les travaux en classe:

a) ce problème arrive en classe:
TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 61

b) ce problème dérange la classe:
BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 62

26. Le fait de refuser d'obéir aux instructions de l'enseignant/e.

a) ce problème arrive en classe:
TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 63

b) ce problème dérange la classe:
BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 64

27. Le fait de répondre effrontément à l'enseignant/e:

a) ce problème arrive en classe:
TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 65

b) ce problème dérange la classe:
BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 66

28. Le fait de répondre tous à la fois quand l'enseignant/e s'adresse à un seul étudiant:

a) ce problème arrive en classe:
TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 67

b) ce problème dérange la classe:
BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 68

29. Le fait de se battre en classe.

a) ce problème arrive en classe:
TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 69

b) ce problème dérange la classe:
BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 70

30. Le fait de se moquer des étudiants/es ou de l'enseignant/e.

a) ce problème arrive en classe:
TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐ 71

b) ce problème dérange la classe:
BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRÈS PEU ☐ PAS DU TOUT ☐ 72

(B M P 5 6 8 5 1)
73 80

11. Le fait de se promener en classe:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐

12. Le fait de siffler en travaillant:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐

13. Le fait de sortir de la classe sans permission:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐

14. Le fait de tirer la chaise des autres:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐

15. Le fait d'utiliser un langage vulgaire:

a) ce problème arrive en classe:

TOUJOURS ☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ RAREMENT ☐ JAMAIS ☐

b) ce problème dérange la classe:

BEAUCOUP ☐ PEU ☐ TRES PEU ☐ PAS DU TOUT ☐

Avez-vous d'autres problèmes de discipline (qui ne figurent pas sur la liste, qui se produisent toujours et qui dérangent beaucoup la classe)?

OUI 1
NON 2

Si OUI, pouvez-vous mentionner lequel/lesquels:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

APPENDICE 2

Le test PERPE

questionnaire **PERPE** secondaire

Paul Pierre

Michel Maïlhot

CAHIER DE L'ÉTUDIANT

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1940, boulevard Henri-Bourassa est, Montréal H2B 1S2

Copyright © 1986 Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE)

Dépôt légal Bibliothèque nationale du Québec
4e trimestre 1986

ISBN 2-89169-034-6

INFORMATIONS

Le questionnaire PERPE est un instrument d'évaluation des cours. Au moyen des réponses de toute la classe, le professeur connaîtra VOS PERCEPTIONS, VOS ASPIRATIONS et VOTRE INSATISFACTION concernant quarante (40) éléments de la situation pédagogique.

Votre feuille de réponses demeure anonyme et le dossier des résultats de votre professeur est confidentiel. Il a lui-même demandé que vous répondiez à ce questionnaire, parce qu'il souhaite connaître vos réactions face à son cours et qu'il veut évaluer son enseignement. VOTRE COLLABORATION LUI EST DONC INDISPENSABLE : répondez aussi sérieusement et objectivement que possible.

DIRECTIVES

1. Chacun des quarante (40) éléments comporte un TITRE et une DESCRIPTION. Lisez les attentivement.

2. Pour chaque aspect, RÉPONDEZ AUX DEUX QUESTIONS SUIVANTES :

   Question A : Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation ?

   Question B : SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

3. Pour répondre à chacune des deux questions, CHOISISSEZ *CELUI* DES CINQ POINTS DE L'ÉCHELLE D'ÉVALUATION QUI CORRESPOND LE MIEUX À VOTRE OPINION.

> N.B. : Si vous êtes satisfait(e), choisissez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

Votre insatisfaction sera jugée d'autant plus grande qu'il y aura un grand écart entre vos réponses sur l'échelle A et vos réponses correspondantes sur l'échelle B.

4. INSCRIVEZ VOS RÉPONSES À L'ENDROIT APPROPRIÉ SUR LA FEUILLE DE RÉPONSES.

   Attention : vérifiez régulièrement si le numéro de l'aspect correspond bien à celui de la double case où vous répondez.

5. MARQUEZ UNE SEULE RÉPONSE PAR QUESTION.

6. NE MARQUEZ PAS DE RÉPONSE DANS LES CAS SUIVANTS :

   a) lorsque vous jugez que la question ne s'applique pas à ce cours ou à ce professeur ;

   b) lorsque vous vous jugez incapable d'évaluer ce cours ou ce professeur sur l'élément concerné.

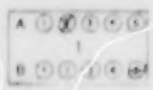
7. NOIRCISSEZ sur la feuille de réponses, LE CERCLE CORRESPONDANT À LA RÉPONSE QUE VOUS AUREZ CHOISIE.

8. N'UTILISEZ QU'UN CRAYON À MINE DE PLOMB (de préférence de type HB).

9. Si vous désirez annuler une réponse, EFFACEZ COMPLÈTEMENT VOTRE MARQUE.

10. MANIPULEZ LA FEUILLE AVEC SOIN.

EXEMPLES

01	01	01	01
			
marques incorrectes	élève satisfait	élève légèrement insatisfait	élève très insatisfait

S. V. P. N'ÉCRIVEZ PAS DANS CE CAHIER

Question A : Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

01 PRÉPARATION DES COURS

Dans sa préparation de cours, le professeur doit prévoir les explications, les points difficiles à comprendre, les exercices, le matériel nécessaire. On veut mesurer ici jusqu'à quel point les cours de ce professeur semblent habituellement préparés.

1. Cours MAL préparés
2. Cours PLUS OU MOINS BIEN préparés
3. Cours BIEN préparés
4. Cours TRÈS BIEN préparés
5. Cours EXTRÊMEMENT BIEN préparés

02 COURS STRUCTURÉS

À l'intérieur d'une *même période de cours*, le professeur qui structure bien son cours permet aux élèves de voir facilement les liens entre les différentes parties abordées.

1. Cours PEU structurés
2. Cours PLUS OU MOINS structurés
3. Cours ASSEZ structurés
4. Cours TRÈS structurés
5. Cours EXTRÊMEMENT structurés

03 PLAN DE LA MATIÈRE

Il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure ce professeur garde clair pour les élèves le plan ou le programme de la matière, en soulignant régulièrement les différentes parties abordées *au cours de l'année*.

1. Plan PEU clair
2. Plan PLUS OU MOINS clair
3. Plan ASSEZ clair
4. Plan TRÈS clair
5. Plan PARFAITEMENT clair

04 EXEMPLES ÉCLAIRANTS

Il s'agit ici d'évaluer si les exemples utilisés par ce professeur vous aident à mieux comprendre ce qu'il enseigne.

1. Exemples PEU éclairants
2. Exemples PLUS OU MOINS éclairants
3. Exemples ASSEZ éclairants
4. Exemples TRÈS éclairants
5. Exemples PARFAITEMENT éclairants

Question A : Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Si VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

05 CONNAISSANCE DE LA MATIÈRE

Le professeur qui connaît sa matière est à l'aise pour répondre aux questions et il est capable de fournir des explications sans consulter continuellement son livre ou ses notes de cours.

1. Connaît PEU sa matière
2. Connaît PLUS OU MOINS sa matière
3. Connaît BIEN sa matière
4. Connaît TRÈS BIEN sa matière
5. Connaît PARFAITEMENT sa matière

06 CLARTÉ DES EXPLICATIONS

Il arrive que les élèves ne comprennent pas une partie de la matière. L'échelle ci-dessous permet d'évaluer si les explications fournies par ce professeur sont habituellement claires, permettent aux élèves de surmonter ces difficultés.

1. Explications PEU claires
2. Explications PLUS OU MOINS claires
3. Explications ASSEZ claires
4. Explications TRÈS claires
5. Explications PARFAITEMENT claires

07 COMPRÉHENSION DANS LES CONTRÔLES

Il s'agit ici de mesurer l'importance que ce professeur accorde à la compréhension de la matière dans les contrôles ou examens, en insistant sur un effort de réflexion, une *reformulation* personnelle, plutôt que sur une simple répétition du contenu du cours.

1. Accorde PEU d'importance à la compréhension
2. Accorde une PLUS OU MOINS grande importance à la compréhension
3. Accorde une GRANDE importance à la compréhension
4. Accorde une TRÈS GRANDE importance à la compréhension
5. Accorde une ÉNORME importance à la compréhension

08 UTILITÉ DES ACTIVITÉS EN CLASSE

Il s'agit ici de savoir si les exercices et travaux que ce professeur vous fait faire *en classe* apportent quelque chose à l'étude de la matière, vous aident à mieux comprendre, peu importe qu'il y ait beaucoup ou peu de ces activités.

1. Exercices et travaux PEU utiles
2. Exercices et travaux PLUS OU MOINS utiles
3. Exercices et travaux ASSEZ utiles
4. Exercices et travaux TRÈS utiles
5. Exercices et travaux EXTRÊMEMENT utiles

Question A : Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation ?
Question B : SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

09. CONFIANCE EN SOI

Il s'agit ici d'évaluer jusqu'à quel point ce professeur semble sûr de lui, semble savoir où il va et savoir ce qu'il fait.

1. Semble TRES PEU SÛR de lui
2. Semble PEU SÛR de lui
3. Semble PLUS OU MOINS SÛR de lui
4. Semble SÛR de lui
5. Semble TRÈS SÛR de lui

10. STIMULATION

Un professeur stimulant est celui qui réussit à donner aux élèves le goût de s'améliorer, d'augmenter leurs connaissances et de faire les efforts nécessaires pour apprendre même les choses difficiles.

1. TRES PEU stimulant
2. PEU stimulant
3. PLUS OU MOINS stimulant
4. ASSEZ stimulant
5. TRÈS stimulant

11. INTERÊT POUR LA MATIERE

Le professeur peut montrer son intérêt pour la matière par le plaisir qu'il manifeste d'en parler et par l'importance qu'il lui accorde.

1. Semble PEU intéressé
2. Semble PLUS OU MOINS intéressé
3. Semble ASSEZ intéressé
4. Semble TRÈS intéressé
5. Semble EXTRÊMEMENT intéressé

12. JUSTICE

Dans les corrections des travaux, examens, etc., ce professeur vous semble-t-il toujours juste ou se laisse-t-il influencer par des opinions « toutes faites » (bonnes ou mauvaises) qu'il a de ses élèves ?

1. PEU juste
2. PLUS OU MOINS juste
3. PLUTÔT juste
4. TRÈS juste
5. PARFAITEMENT juste

Question A : Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

13. COURS INTERESSANT

Sans évaluer le contenu du cours, cette question veut mesurer si les cours de ce professeur sont intéressants, vous semblent passer vite (ou si, au contraire, ils vous semblent « plattes », monotones, interminables).

1. Cours TRÈS monotones
2. Cours ASSEZ monotones
3. Cours PLUS OU MOINS intéressants
4. Cours ASSEZ intéressants
5. Cours TRÈS intéressants

14. UTILITÉ DES TRAVAUX EN DEHORS DE LA CLASSE

Dans quelle mesure les travaux et devoirs que vous avez à faire en dehors des périodes de classe pour cette matière, sont-ils utiles (vous aident-ils à mieux connaître, à mieux comprendre la matière ?

1. Travaux TRÈS PEU utiles
2. Travaux PEU utiles
3. Travaux PLUS OU MOINS utiles
4. Travaux ASSEZ utiles
5. Travaux TRÈS utiles

15. QUESTIONS DU PROFESSEUR

Il s'agit ici de mesurer si ce professeur pendant ses cours pose des questions aux élèves pour vérifier s'ils comprennent bien.

1. Questions TRÈS RARES
2. Questions RARES
3. Questions OCCASIONNELLES
4. Questions FRÉQUENTES
5. Questions TRÈS FRÉQUENTES

16. TON DE LA VOIX

Ce professeur a-t-il un ton de voix vivant ou endormant ? Sa voix réussit-elle ou non à capter l'attention ?

1. Ton TRÈS PEU vivant
2. Ton PEU vivant
3. Ton PLUS OU MOINS vivant
4. Ton ASSEZ vivant
5. Ton TRÈS vivant

Question A : Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation ?
Question B : SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

17. FREQUENCE DES CONTRÔLES

Il s'agit ici d'évaluer si ce professeur fait souvent des contrôles sous forme de petits travaux, de voirs, récitations, etc., à l'exception des examens.

1. Contrôles TRÈS RARES
2. Contrôles RARES
3. Contrôles OCCASIONNELS
4. Contrôles FRÉQUENTS
5. Contrôles TRÈS FRÉQUENTS

18. INTERÊT POUR LES ÉLÈVES

Il s'agit de l'intérêt que manifeste le professeur pour ses élèves en s'informant auprès d'eux de ce qu'ils vivent, aiment ou font.

1. Montre TRÈS PEU d'intérêt
2. Montre PEU d'intérêt
3. Montre PLUS OU MOINS d'intérêt
4. Montre ASSEZ d'intérêt
5. Montre BEAUCOUP d'intérêt

19. VARIÉTÉ DES MÉTHODES

Dans sa présentation de la matière, le professeur peut utiliser différentes méthodes pédagogiques telles que textes polycopiés, présentations audio-visuelles, travail en équipe, travail en bibliothèque, etc. Il s'agit ici d'évaluer si ce professeur varie ses méthodes, en utilise *plusieurs*, peu importe lesquelles.

1. Ne varie JAMAIS ses méthodes
2. Varie TRÈS RAREMENT ses méthodes
3. Varie RAREMENT ses méthodes
4. Varie OCCASIONNELLEMENT ses méthodes
5. Varie SOUVENT ses méthodes

20. OUVERTURE AUX OPINIONS

Cette question évalue dans quelle mesure ce professeur s'intéresse aux idées, opinions ou suggestions émises par ses élèves, et en tient compte.

1. PEU ouvert aux opinions
2. PLUS OU MOINS ouvert aux opinions
3. ASSEZ ouvert aux opinions
4. TRÈS ouvert aux opinions
5. EXTRÊMEMENT ouvert aux opinions

Question A : Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Si VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Si vous êtes *satisfait(e)*, marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

21. CHALEUR

Une personne chaleureuse est amicale, aimable, s'intéresse vraiment à vous personnellement. Une personne froide, par contre, vous traite toujours un peu comme un étranger, ne semble pas vouloir vous connaître vraiment.

1. PEU chaleureux
2. PLUS OU MOINS chaleureux
3. ASSEZ chaleureux
4. TRÈS chaleureux
5. EXTRÊMEMENT chaleureux

22. SUPPORT DU PROFESSEUR

Dans son travail scolaire, l'élève peut rencontrer des périodes difficiles où il ne comprend plus rien et se décourage. Il s'agit d'évaluer si le professeur est habile à encourager un élève, sait lui redonner espoir et l'aider à s'améliorer.

1. TRÈS PEU habile à encourager
2. PEU habile à encourager
3. PLUS OU MOINS habile à encourager
4. ASSEZ habile à encourager
5. TRÈS habile à encourager

23. PARTICIPATION À LA VIE ÉTUDIANTE

Il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure ce professeur participe à la vie des élèves, en dînant avec eux, en se mêlant à leurs activités, en s'intéressant à leurs organisations, etc.

1. Participation NULLE
2. Participation TRÈS RARE
3. Participation RARE
4. Participation OCCASIONNELLE
5. Participation FRÉQUENTE

24. COMMENTAIRES CONSTRUCTIFS

Il s'agit ici d'évaluer la sorte de commentaires que fait ce professeur sur le travail des élèves. À l'un des extrêmes, se situe le professeur qui critique de façon dépréciative le travail des élèves ; à l'autre, le professeur qui sait apprécier le rendement des élèves en faisant des commentaires tant négatifs que positifs mais toujours de façon encourageante et stimulante.

1. Commentaires PEU constructifs
2. Commentaires PLUS OU MOINS constructifs
3. Commentaires ASSEZ constructifs
4. Commentaires TRÈS constructifs
5. Commentaires EXTRÊMEMENT constructifs

Question A : Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Si VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

25. COMPREHENSION

Il s'agit d'évaluer jusqu'à quel point ce professeur comprend les élèves, est *capable de se mettre à leur place* et de saisir correctement leurs idées, leurs attitudes ou leurs émotions.

1. TRÈS PEU compréhensif
2. PEU compréhensif
3. PLUS OU MOINS compréhensif
4. ASSEZ compréhensif
5. TRÈS compréhensif

26. ENTHOUSIASME

Il s'agit ici d'évaluer jusqu'à quel point ce professeur manifeste de l'enthousiasme et du « pep » dans son enseignement, semble aimer enseigner.

1. PEU enthousiaste
2. PLUS OU MOINS enthousiaste
3. ASSEZ enthousiaste
4. TRÈS enthousiaste
5. EXTRÊMEMENT enthousiaste

27. MATERIEL AUDIO-VISUEL

L'échelle ci-dessous permet d'évaluer si ce professeur utilise souvent du matériel audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) dans la présentation de sa matière.

1. N'utilise JAMAIS du matériel audio-visuel
2. Utilise TRÈS RAREMENT du matériel audio-visuel
3. Utilise RAREMENT du matériel audio-visuel
4. Utilise OCCASIONNELLEMENT du matériel audio-visuel
5. Utilise SOUVENT du matériel audio-visuel

28. DISTANCE PROFESSEUR-ELEVES

Entre le professeur et les élèves il y a toujours une distance liée à une différence d'âge et de compétence. Il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure ce professeur tente de réduire cette distance en établissant des relations simples et spontanées avec les élèves.

1. Tente TRÈS PEU de réduire cette distance
2. Tente PEU de réduire cette distance
3. Tente PLUS OU MOINS de réduire cette distance
4. Tente ASSEZ de réduire cette distance
5. Tente BEAUCOUP de réduire cette distance

Question A : Où situez-vous ce professeur (ou cours) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : SI VOUS N'ETES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

28. CORRECTIONS ADAPTEES

Il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure ce professeur tient compte, dans la correction des travaux, de l'*effort* fourni par l'élève, en plus de la valeur du travail.

1. Tient TRES PEU compte de l'effort
2. Tient PEU compte de l'effort
3. Tient MOYENNEMENT compte de l'effort
4. Tient BEAUCOUP compte de l'effort
5. Tient ENORMEMENT compte de l'effort

30. SENS DE L'HUMOUR

Le sens de l'humour chez un professeur est sa capacité plus ou moins grande de faire des plaisanteries, des « farces » en classe ou ailleurs, sans toutefois se moquer des élèves. Cela inclut autant rire des plaisanteries des élèves que d'en faire soi-même.

1. Sens de l'humour ABSENT
2. Sens de l'humour PEU DEVELOPPE
3. Sens de l'humour PLUS OU MOINS DEVELOPPE
4. Sens de l'humour ASSEZ DEVELOPPE
5. Sens de l'humour TRES DEVELOPPE

31. RENCONTRES EN DEHORS DE LA CLASSE

Cette question évalue jusqu'à quel point il est facile de rencontrer ce professeur en dehors des cours, quel que soit le sujet des rencontres.

1. Professeur TRES DIFFICILE à rencontrer
2. Professeur DIFFICILE à rencontrer
3. Professeur PLUS OU MOINS FACILE à rencontrer
4. Professeur FACILE à rencontrer
5. Professeur TRES FACILE à rencontrer

32. SANCTIONS

Il s'agit ici d'évaluer si ce professeur utilise souvent des sanctions ou punitions, comme des travaux supplémentaires, l'expulsion de la classe ou même la force physique, pour faire respecter l'ordre dans la classe.

1. Utilise SOUVENT des sanctions
2. Utilise OCCASIONNELLEMENT des sanctions
3. Utilise RAREMENT des sanctions
4. Utilise TRÈS RAREMENT des sanctions
5. N'utilise JAMAIS de sanctions

Question A : Où situez-vous ce professeur (ce cours) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : SI VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT(E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

33. CONTRÔLE DE SOI

Face aux différentes situations qui peuvent se présenter en classe, ce professeur reste-t-il calme ou a-t-il tendance à perdre son sang-froid, à « se fâcher pour un rien » ?

1. Perd SOUVENT son sang-froid
2. Perd PARFOIS son sang-froid
3. Perd RAREMENT son sang-froid
4. Perd TRÈS RAREMENT son sang-froid
5. Ne perd JAMAIS son sang-froid

34. CLIMAT

Un climat tendu signifie qu'élèves et professeur sont nerveux et s'impatientent vite. Un climat détendu, par contre, signifie que tous sont calmes, à l'aise, de bonne humeur.

1. Climat TRÈS PEU détendu
2. Climat PEU détendu
3. Climat PLUS OU MOINS détendu
4. Climat ASSEZ détendu
5. Climat TRÈS détendu

35. DISCIPLINE « AMICALE »

Une discipline « amicale » est celle où le professeur, s'il y a désordre dans la classe, parle fermement et même durement s'il le faut, mais toujours de façon franche et directe, sans insulter inutilement les élèves.

1. Discipline TRÈS PEU amicale
2. Discipline PEU amicale
3. Discipline PLUS OU MOINS amicale
4. Discipline PLUTÔT amicale
5. Discipline TRÈS amicale

36. RESPECT DES ÉLÈVES

Ce professeur s'adresse-t-il habituellement aux élèves avec respect ou a-t-il plutôt tendance à les rabaisser et à les ridiculiser ?

1. RAREMENT respectueux
2. OCCASIONNELLEMENT respectueux
3. SOUVENT respectueux
4. TRÈS SOUVENT respectueux
5. TOUJOURS respectueux

Question A : Où situez-vous **ce professeur** (ce cours) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Si VOUS N'ÊTES PAS SATISFAIT·E), où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Si vous êtes satisfait(e), marquez pour la question B le même point d'échelle que celui choisi pour la question A.

37. PATIENCE

La patience du professeur signifie ici se montrer généralement disposé à reprendre plusieurs fois si nécessaire l'explication du même problème, de la même difficulté, sans montrer d'agacement.

1. Professeur TRÈS PEU patient
2. Professeur PEU patient
3. Professeur PLUS OU MOINS patient
4. Professeur ASSEZ patient
5. Professeur TRÈS patient

38. HUMEUR

Quelqu'un peut être habituellement de bonne humeur, gai et souriant, ou plutôt maussade et de mauvaise humeur.

1. RAREMENT de bonne humeur
2. OCCASIONNELLEMENT de bonne humeur
3. SOUVENT de bonne humeur
4. TRÈS SOUVENT de bonne humeur
5. TOUJOURS de bonne humeur

39. VOCABULAIRE

Il s'agit d'évaluer si ce professeur emploie habituellement des mots simples et précis, faciles à comprendre, ou des mots imprécis ou difficiles à comprendre.

1. Vocabulaire ASSEZ DIFFICILE à comprendre
2. Vocabulaire PLUS OU MOINS FACILE à comprendre
3. Vocabulaire ASSEZ FACILE à comprendre
4. Vocabulaire TRÈS FACILE à comprendre
5. Vocabulaire EXTRÊMEMENT FACILE à comprendre

40. TRAVAIL EN ÉQUIPE

Cette question veut mesurer si, à l'intérieur des périodes de classe, ce professeur fait souvent travailler les élèves en groupes.

1. JAMAIS de travail en équipe
2. Travail en équipe RARE
3. Travail en équipe OCCASIONNEL
4. Travail en équipe FRÉQUENT
5. Travail en équipe TRÈS FRÉQUENT

QUESTIONS AUXILIAIRES

Directives

Nous vous demandons de bien vouloir remplir ce questionnaire complémentaire.
N'inscrivez pas vos réponses sur cette feuille, mais dans l'espace marqué « Questions auxiliaires » sur la feuille de réponses.
Pour inscrire votre réponse, vous devez noircir SUR LA FEUILLE DE RÉPONSES le cercle qui porte la même lettre que votre choix.

① *Sexe*

A. Féminin
B. Masculin

② *Quel âge avez-vous ?*

A. 12 ans ou moins
B. 13 ans
C. 14 ans
D. 15 ans
E. 16 ans
F. 17 ans
G. 18 ans
H. 19 ans et plus

③ *Quel est votre niveau d'études ?*

A. Secondaire I
B. Secondaire II
C. Secondaire III
D. Secondaire IV
E. Secondaire V

④ *Quel cours suivez-vous ?*

A. Général
B. Professionnel
C. Professionnel court

⑤ De façon approximative, quelle moyenne avez-vous maintenue depuis le début de l'année avec le professeur que vous venez d'évaluer ?

A. Moins de 50 %
B. Entre 50 % et 60 %
C. Entre 60 % et 69 %
D. Entre 70 % et 79 %
E. 80 % et plus

⑥ Combien de professeurs avez-vous cette année ?

A. Un professeur
B. Deux professeurs
C. Trois professeurs
D. Quatre professeurs
E. Cinq professeurs
F. Six professeurs
G. Sept professeurs
H. Huit professeurs

⑦ Si vous classiez vos professeurs de cette année selon vos préférences, quel rang donneriez-vous au professeur que vous venez d'évaluer ?

A. 1er rang
B. 2e rang
C. 3e rang
D. 4e rang
E. 5e rang
F. 6e rang
G. 7e rang
H. 8e rang

⑧ Suivez-vous ce cours pour la première fois ?

A. Oui
B. Non (vous avez déjà échoué à ce cours)

⑨ Indépendamment du professeur que vous venez d'évaluer, jusqu'à quel point aimez-vous cette matière ?

A. N'aime PAS cette matière
B. Aime PEU cette matière
C. Aime PLUS OU MOINS cette matière
D. Aime ASSEZ cette matière
E. Aime BEAUCOUP cette matière

S. V. P., n'écrivez pas sur cette feuille

APPENDICE 3

Le questionnaire sur les activités

Chers amis,

Nous avons vécu ensemble une expérience collective, de janvier à aujourd'hui.

Nous vous demandons votre point de vue vis-à-vis des différentes activités auxquelles vous avez participé.

Votre enseignant,

Roger Pereira.

QUESTIONNAIRE SUR LES COMITES ET LES ACTIVITES DE CLASSE

Croyez-vous utile

	TRES PEU	PEU	PLUS OU MOINS	ASSEZ	TRES UTILE
1- que certains parmi vous composent un comité qui prend soin de la propreté de la classe?	___	___	___	___	___
2- qu'un autre comité forme d'élèves de votre classe se mette à la disposition des absents pour les notes de cours, les explications et autres renseignements donnés en classe?	___	___	___	___	___
3- qu'un troisième comité amène les élèves de votre classe à se donner des activités non académiques en dehors des heures de cours, telles volley-ball, ping-pong, tournois d'échecs, repas communautaire ... ?	___	___	___	___	___
4- qu'un quatrième comité donne à certains de vos camarades l'occasion de contribuer à la correction de travaux scolaires?	___	___	___	___	___

Pensez-vous que ces comités vous donnent l'occasion

	TRES PEU	PEU	PLUS OU MOINS	ASSEZ	BEAUCOUP
5- de participer activement?	___	___	___	___	___
6- de vous faire valoir?	___	___	___	___	___
7- de mieux vous connaître?	___	___	___	___	___

	TRES PEU	PEU	PLUS OU MOINS	ASSEZ	BEAUCOUP
8- d'avoir de meilleures relations avec les camarades de classe?	—	—	—	—	—
9- d'avoir de meilleures relations avec votre enseignant?	—	—	—	—	—
10- de ne pas rester passif à l'intérieur du groupe?	—	—	—	—	—
11- d'apprendre à collaborer avec les autres camarades?	—	—	—	—	—
12- de montrer des côtés positifs de vous-même?	—	—	—	—	—
13- de vous faire valoir auprès de votre enseignant?	—	—	—	—	—
14- de rendre la journée scolaire plus agréable et plus enrichissante?	—	—	—	—	—
15- de rendre le séjour en classe plus agréable?	—	—	—	—	—

Avez-vous aimé

	TRES PEU	PEU	PLUS OU MOINS	ASSEZ	BEAUCOUP
16- participer aux comités et/ou aux activités?	—	—	—	—	—

Pensez-vous

	TRES PEU	PEU	PLUS OU MOINS	ASSEZ	BEAUCOUP
17- que les activités contribuent à améliorer le climat de la classe?	___	___	___	___	___

Aimeriez-vous

	TRES PEU	PEU	PLUS OU MOINS	ASSEZ	BEAUCOUP
18- répéter la même expérience avec les autres enseignants de la même classe?	___	___	___	___	___